

Ana Paula Teixeira Porto
Denise Almeida Silva
Gustavo Menegusso
Leticia Sangaletti
Luana Teixeira Porto
(Organizadores)



*Literatura,
processos
culturais
e ensino*



**URI****UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitora de Ensino

Rosane Vontobel Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração:

Nestor Henrique de Cesaro

Campus de Frederico Westphalen

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

Campus de Erechim

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Campus de Santiago

Diretor Geral

Francisco de Assis Górsnik

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

Campus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

Sonia Regina Bressan Vieira

Campus de Cerro Largo

Diretor Geral

Edson Bolzan**CONSELHO EDITORIAL DA URI**

Presidente

Denise Almeida Silva (URI)**Conselho Editorial****Acir Dias da Silva (UNIOESTE)****Adriana Rotoli (URI/FW)****Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)****Alexandre Marino da Costa (UFSC)****Antonio Carlos Moreira (UNOESC/URI)****Breno Antonio Sponchiado (URI/FW)****Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)****Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)****Claudir Miguel Zuchi (URI/FW)****Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)****Dieter Rugard Siedenbergh (UNIJUI)****Edite Maria Sudbrack (URI/FW)****Elisete Tomazetti (UFSM)****Elton Luiz Nardi (UNOESC)****Gelson Pelegrini (URI/FW)****João Ricardo Hauck Valle Machado (AGES)****José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal)****Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)****Lenir Basso Zanon (UNIJUI)****Leonor Scliar-Cabral Professor Emeritus (UFSC)****Liliana Locatelli (URI/FW)****Lizandro Carlos Calegari (UFSM)****Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)****Luiz Pedro Hillesheim (URI/FW)****Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)****Maria Cristina Gubiani Aita (URI)****Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)****Marília dos Santos Lima (PUC/RS)****Mauro José Gaglietti (URI/Santo Ângelo)****Miguel Ângelo Silva da Costa (UNOCHAPECO)****Nestor Henrique De César (URI/FW)****Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)****Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)****Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)****Rosângela Angelini (URI/Santo Ângelo)****Sibila Luft (URI/Santo Ângelo)****Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)****Vagner Felipe Kühn (URI/FW)****Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)****Walter Frantz (UNIJUI)****Ximena Antonia Diaz Merino (UNIOESTE)**

Ana Paula Teixeira Porto
Denise Almeida Silva
Gustavo Menegusso
Leticia Sangaletti
Luana Teixeira Porto
(Organizadores)

*Literatura, processos
culturais e ensino*



Frederico Westphalen
~ 2014 ~



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Ana Paula Teixeira Porto, Denise Almeida Silva, Gustavo Menegusso, Leticia Sangaletti, Luana Teixeira Porto

Revisão Linguística: Responsabilidade dos autores

Revisão Metodológica: Tani Gobbi dos Reis

Editoração: Denise Almeida Silva

Capa/Arte: André Forte

Projeto gráfico: André Forte

O projeto gráfico da obra foi revisado e aprovado pelos organizadores.

Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

L756 Literatura, processos culturais e ensino / Organizadores: Ana Paula Teixeira Porto, Denise Almeida Silva, Gustavo Menegusso, Leticia Sangaletti, Luana Teixeira Porto – Frederico Westphalen : URI – Frederico Westph, 2014.
196 p. – (Série Novos Olhares; v. 6)

ISBN 978-85-7796-130-7

1. Crítica literária. 2. Processos culturais. 3. Ensino. I. Porto, Ana Paula Teixeira. II. Silva, Denise Almeida. III. Menegusso, Gustavo. IV. Sangaletti, Leticia. V. Porto, Luana Teixeira.

CDU 82.09



URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen:

Prédio 8, Sala 108

Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000

Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265

E-mail: editorauri@yahoo.com.br e editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Da importância da leitura da literatura a reflexões sobre seu ensino8

Ana Paula Teixeira Porto

Denise Almeida Silva

Luana Teixeira Porto

1. Literatura, História e Memória

A representação da violência e o impasse ético na sociedade contemporânea: uma leitura de contos de Marcelino Freire..... 19

Ana Alice Pires da Silva Stacke

Luana Teixeira Porto

Violência e memória no discurso ficcional de “O continente”32

Láisa Veroneze Bisol

Luana Teixeira Porto

A representação de Angola pós-colonial na narrativa “O cortejo” de João Melo.....49

Claudia Maira Silva de Oliveira

Ana Paula Teixeira Porto

Contística de João Melo: representação de uma constituição feminina angolana degradada62

Emanuelli Ballin Picolotto

Ana Paula Teixeira Porto

Memória, identidade e territorialidade em “Um defeito de cor” 76

Denise Almeida Silva

A crítica e a ficção brasileira contemporânea92

Luciane Figueiredo Pokulat

2. Comparatismo e Processos Culturais

Gênero e educação: análise da mídia impressa na perspectiva do construcionismo social e dos estudos feministas 106

Lenise Selbach

Camila Azevedo Eloy

Francini Rodrigues

Edinara Michelin Bisognin

Eliane Cadoná

“A maior flor do mundo”, de José Saramago: da narrativa ao filme 118

Silvia Niederauer

Violência e crueldade no espaço urbano do conto contemporâneo: uma leitura de narrativas de Sérgio Sant’Anna e Marçal Aquino 127

Luana Teixeira Porto

3. Leitura, Linguagens e Ensino

Jornalismo e literatura: um diálogo possível em sala de aula 141

Camila Muller Stuelp

Portal do professor: uma ferramenta para qualificação do ensino de literatura nas escolas..... 153

Daniela Tur

Ana Paula Teixeira Porto

A temática indígena no currículo: narrativas e desafios na prática escolar 165

Camila Guidini Camargo

Literatura africana na sala de aula: como e por que ler 175

Ana Paula Teixeira Porto

Sobre os autores 190

Da importância da leitura da literatura a reflexões sobre seu ensino

**Ana Paula Teixeira Porto
Denise Almeida Silva
Luana Teixeira Porto**

Já é sabido que, no Brasil, lê-se pouco, e dados de pesquisas realizadas pelo Instituto Pró-livro e publicados em diferentes volumes do livro *Retratos de leitura* comprovam isso. Conforme aponta Karine Pansa, ao destacar resultados da pesquisa do Instituto realizada em 2011, o livro disputa espaço com outros objetos, como a TV, que ocupa o primeiro lugar de preferência dos brasileiros, e o rádio, indicando que ler livros não é objeto de apreciação prioritária entre brasileiros. Além disso, de acordo com a autora, “temos no Brasil 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% da população – 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores” (2012, p. 9). Tais dados estatísticos sinalizam uma perspectiva pessimista em relação ao hábito (ou melhor, falta de) de ler do brasileiro e, por conseguinte, oferecem um diagnóstico de leitura que torna urgente a reflexão sobre por que ler, como ler e que medidas devem ser tomadas, do ponto de vista de estratégias político-governamentais, educacionais e sociais, para fazer da leitura uma prática diária na vida do brasileiro.

O tom sombrio da situação da leitura no Brasil intensifica-se quando se considera ainda que há dificuldades imensas relacionadas à leitura em todas as fases da vida dos sujeitos no Brasil, pois não é raro encontrarmos estudantes em fase escolar e também adultos formados em cursos de graduação e pós-graduação que não conseguem sequer compreender o que leem e menos ainda esboçar uma análise ou uma interpretação de um texto mesmo que este contenha uma linguagem e

estrutura simples. Enfim, os “letrados” nem sempre são bons leitores, já que saber decodificar palavras em um texto e verbalizá-las não significa atingir o letramento, tão necessário para a revelação da competência leitora. Em um país que se propõe a chegar a patamares mais altos de desenvolvimento econômico, social, cultural e educacional, parece incabível que seja formado por um número tão expressivo de sujeitos não leitores.

Ler textos e interpretá-los indica uma competência fundamental que cabe à escola desenvolver, embora tal tarefa não seja exclusiva da educação formal, já que também é dever da família propiciar condições para que crianças e jovens tenham contatos com textos e leiam-nos. Em se tratando do desenvolvimento da leitura no ambiente escolar, orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o Ensino Médio, por exemplo, têm destacado ser necessário que a escola desenvolva ações pedagógicas capazes de fazer relevar no aluno uma competência fundamental na área de linguagens, a qual se relaciona à leitura: “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.” (2000, p. 8). Enfim, a escola deve formar um sujeito-leitor capaz de compreender os textos e inter-relacioná-los, o que implica oferecer ao aluno uma gama variada de gêneros textuais para leitura e apreciação.

Nessa perspectiva, compreender uma história em quadrinhos é tão importante quanto analisar uma pintura ou texto fílmico e, com tantas modalidades e gêneros textuais e linguagens em cena para tornarem-se objeto de leitura na sala de aula. Diante dessas exigências formativas, o profissional da Letras deve se perguntar: qual o lugar do texto literário nesse processo de formação do leitor na escola? Nesse universo de restrição à leitura, como indicam as pesquisas de *Retratos de leitura*, temos de considerar ainda que os brasileiros que lêem livros não lêem necessariamente livros de literatura, o que nos conduz a outras questões: estaria a leitura da literatura perdendo espaço? Na formação leitora, que papel ainda cabe à literatura? Até quando ela vai resistir ao surgimento de opções apresentadas como mais atraentes aos leitores, como os textos visuais e interativos publicados na internet? Como a escola pode contribuir para a permanência da leitura da literatura na formação dos jovens?

A literatura, enquanto objeto factível à formação de leitores e indispensável à formação humana, como propõe Antônio Candido (1995) ao destacar ser a literatura um bem incompreensível e um direito do homem que não pode ser negado a nenhum indivíduo. Todavia, está cada vez mais relegada, perdendo espaço para atrativos da televisão e da internet, por exemplo. Também tem sido substituída por outros gêneros discursivos, que também passam a ser objeto de ensino nas escolas que, por sua vez, precisam acompanhar a evolução das formas de escrever e produzir textos. Além disso, a literatura sofre pelo notável apagamento gradativo nos bancos escolares: quando ainda tem o *status* de disciplina com carga horária específica para seu ensino, não há tempo nem condições adequadas para realização de práticas mediadoras de leitura literária.

Mesmo sofrendo desprestígio social e amargando espaços mais reduzidos nos centros de formação educacional, o valor da literatura não pode ser ignorado. Segundo Tzvetan Todorov (2009), o ensino de literatura – pelo menos o ensino que ele observa na França – tem privilegiado o estudo do registro dos textos literários em detrimento da interpretação do significado desses registros no texto, trabalho de leitura que envolveria conhecimento e análise estrutural com vistas ao sentido da literatura. Contudo, a forma equivocada do ensino literário na escola não faz apagar a relevância do objeto, apontando como instrumento capaz de conduzir o leitor a outros contextos, além de dar sentido a tudo o que observamos ao lermos os textos:

Mais densa e eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24)

Tal argumento em favor da leitura da literatura, por si só, é forte o suficiente para defendê-la como objeto a ser apreciado, como

texto a ser lido e compreendido, como linguagem a ser ensinada na escola. E, se nosso contexto sócio-cultural apresenta-se pouco propício para permanência da literatura como objeto de leitura e também de ensino nas escolas, é preciso resistir. E essa resistência, que assume um caráter também político além do educacional, pode ser fortalecida quando consideramos alguns fatores importantes relacionados à leitura e à literatura. Primeiro: apesar da emergência de novos padrões de comportamento, relacionamento e entretenimento, sempre haverá alguém disposto a ler literatura, como sempre ocorreu no processo histórico da literatura. Segundo: mesmo que outros gêneros discursivos propiciem o desenvolvimento da imaginação, da compreensão do mundo e do homem, da fruição, a literatura possui uma função uma particularidade estética que a singulariza. Terceiro: se o livro literário tem perdido espaço para outros suportes de leitura, como os textos em plataformas digitais, isso não significa o fim da leitura da literatura.

Por isso, cabe pensarmos em estratégias para tornar a leitura da literatura cada vez mais presente não só na escola, mas também na vida do sujeito-leitor, e, nesse sentido, uma forma de fazer a literatura ainda resistir é insistir em perspectivas de ensino literário que promovam o cotejo entre textos. Comparar textos, especialmente se forem produzidos em contextos distintos, pode ser atraente para um leitor iniciante e pode ser construtivo para a ampliação da bagagem cultural do leitor. Além disso, oportunizar o contato com livros de literatura desde a infância, na Educação Infantil, também se faz necessário. O u t r a forma de retardar o apagamento da leitura literária no contexto educacional está relacionada ao uso, cada vez mais contínuo, de recursos didáticos da mídia para promover a leitura, pois não é possível ignorar que o meio digital oferece opções interessantes para uma interação entre texto literário e leitor.

Considerando tais pressupostos, a proposta deste livro é a de reunir ensaios de pesquisadores que apresentaram resultados de suas pesquisas no evento *Novos olhares: narrativas e mídias na escola*, realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões nos meses de abril e agosto de 2014. Estão contemplados nesta obra os textos que se destacaram pela qualidade, consistência e relevância, conforme seleção realizada por Comissão de Avaliação Técnico-Cientí-

fica. Nesse sentido, os treze trabalhos eleitos estão organizados em três seções: “Literatura, História e Memória”, “Comparatismo e Processos Culturais” e “Leitura, Linguagens e Ensino”.

Cada um desses eixos temáticos, responde, de maneira peculiar, à indagação de por que ler, e de como as leituras dos textos aqui analisados poderão contribuir para abordagens da literatura no contexto escolar. As relações entre literatura, história e memória são particularmente conducentes ao desenvolvimento da leitura crítica. Como Sarago (2008; 1990) propõe, a leitura crítica da história pela literatura, ao distanciar-se da sujeição resignada a fatos, e manter predominante o tecido ficcional, introduz uma “perturbação” do passado enquanto possibilidade que é tão útil ao entendimento do presente como à avaliação do passado, proporcionando a dupla compreensão do homem pelo fato, e do fato pelo homem.

Se a relação história- literatura se faz através de uma construção que se embasa em uma percepção crítica da história, também a relação literatura-memória implica um processo seletivo e construtivo. Procedendo sempre a partir do momento presente, a busca e registro memorial corresponde mais bem a uma reconstrução do que a um replicar do passado. Ao chamar a atenção do leitor para as escolhas, perspectivas e, por outro lado, para as omissões e espaços de obscurecimento introduzidos da narrativa, o educador estará contribuindo para o desenvolvimento de sua formação de leitor, e de sua imaginação crítica.

No eixo temático “Literatura, História e Memória”, Ana Alice Pires da Silva Stacke e Luana Teixeira Porto abordam a representação da temática da violência na literatura brasileira contemporânea, tendo como objetos de análise os contos “Mataram o salva-vidas” e “A senhora que era nossa”, que integram a obra *Angu de Sangue* de Marcelino Freire. Segundo as autoras, há uma perspectiva cruel de representação da violência em um espaço urbano cada vez mais inchado com as aglomerações de pessoas que saem de outras cidades e de outros estados para buscar uma vida melhor e que muitas vezes acabam tendo que ficar nas periferias e favelas, sendo, na maioria das vezes, vítimas das mazelas sociais e sujeitos marginalizados e excluídos.

O estudo de Laís Veroneze Bisol e Luana Teixeira Porto contempla reflexões acerca da memória sócio-histórica construída pelo dis-

curso ficcional de *O Continente*, que faz parte da trilogia de *O tempo e o vento*, escrita por Erico Verissimo, tendo-se como fundamentação desta pesquisa proposições de Jaime Ginzburg e Maurice Halbwachs. Para as pesquisadoras, a memória coletiva que *O Continente* busca resguardar está pautada em uma releitura atualizada do passado de guerras e violência que marcou a história do Rio Grande do Sul.

O contexto angolano pós-colonial é o tema central da pesquisa apresentada por Cláudia Maira Silva de Oliveira e Ana Paula Teixeira Porto ao discorrer sobre “O cortejo”, conto que faz parte da coletânea que compõe a obra *Filhos da Pátria*, de João Melo. Dentre as conclusões das pesquisadoras, destaca-se que João Melo busca, através do conto analisado, representar situações de marginalização do sujeito e do país, de preconceito, de opressão e de falta de oportunidades, a partir de uma narrativa linear que critica o momento pós-colonial angolano.

Narrativas africanas lusófonas do escritor João Melo também são objeto de análise da Emanoeli Ballin Piccolotto e Ana Paula Teixeira Porto que, a partir da leitura dos contos “Natasha” e “O feto”, discorrem como se dá a constituição de personagens femininas e como essa representação dialoga com a história do período pós-independência de Angola. Conforme as autoras, os contos do escritor africano, a partir de uma narrativa linear e de prosa poética, representam a marginalização e opressão vivida pelas mulheres na história recente do país que, mesmo tendo conquistado sua independência, não trouxe a elas melhores condições de vida.

Denise Almeida Silva também se reporta à literatura afro, mas pauta-se no contexto brasileiro ao incidir suas análises sobre as inter-relações entre territorialidade, memória e identidade e memória no universo de diferenças identitárias vigentes na sociedade escravocrata brasileira representada no romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves. Conclui a pesquisadora que se evidencia, no relato memorial da protagonista, a valorização de acontecimentos, pessoas e lugares como marcos memoriais que embasam a construção identitária da personagem a qual, mesmo quando escrava, longe de assujeitar-se, ergue-se como sujeito agente, sempre em busca da liberdade e realização pessoal, da qual marcos como a construção de uma família, e a posse de casas e roupas vem a constituírem-se índices.

Buscando discutir caminhos da crítica literária brasileira, Luciane Figueiredo Pokulat toma como questões singulares de sua reflexão as principais representações merecedoras do esforço artístico do escritor brasileiro na contemporaneidade e a investigação acerca da possibilidade de haver alguma espécie de fio condutor ou características comuns capazes de unir a atual ficção brasileira. No ponto de vista da autora, tendências temáticas e formais da literatura brasileira contemporânea têm sido arroladas por estudos críticos que identificam a multiplicidade como o traço que melhor caracteriza o atual momento da prosa brasileira e as novas vozes que surgem na atual produção.

O eixo “Comparatismo e Processos Culturais” traz, também, elementos relevantes à proposta da formação do leitor e ao oferecimento de alternativas capazes de seduzir e cooptar o leitor em formação, através da exploração dos diálogos da literatura com outros sistemas de conhecimento, processos culturais, políticos e socioeconômicos. O comparatista, como define Daniel-Henri Pageaux (2011, p. 40) “traz do mundo uma imagem aberta, ou porosa”, o que possibilita que haja, sempre, a possibilidade de uma passagem, de forma que, como afirmava Paul Van Thiegen, qualquer coisa do literário é passível de ser transportada para além da fronteira linguística. Pageaux insiste na necessidade de apostar na força criativa da passagem, do transporte, da transferência. É por esse viés que visualizamos a potencialidade da noção de passagem: passagem de um gênero a outro, passagem intermediária, transposição ou canalização, acima de tudo, das vivências e interesses do leitor a sua expressão e debate em discursos variados, como o midiático e o fílmico, que usualmente integram, já, suas vivências de leitor em formação. Outra passagem é, ainda, a da vivência cotidiana à sua representação artística: a reflexão literária tem muito a contribuir para com o debate de temas muitas vezes banalizados, como a violência em suas várias formas.

Frente a esse raciocínio, parece-nos relevante a abordagem crítica acerca da construção do gênero feminino construído no discurso midiático, a partir de textos publicados em jornal de circulação local, como o fazem de Lenise Selbach, Camila Azevedo Eloy, Francini Rodrigues, Edinara Michelin Bisognin e Eliane Cadoná. As autoras tomam como referência o discurso de um jornal de ampla circulação na região do Alto Uruguai, Rio Grande do Sul, o qual é discutido sob a perspec-

tiva da Análise de Discurso, do Construcionismo Social e dos estudos feministas de abordagem pós-estruturalista.

Já Silvia Niederauer privilegia o comparatismo entre cinema e literatura ao contemplar reflexões sobre *A maior flor do mundo* (2001), de José Saramago em seu suporte tradicional, o livro, a partir da estratégia usada pelo autor português, a metalinguagem, e o filme inspirado nessa obra e dirigido por Juan Pablo Etcheverry. Para autora, tanto a produção literária quanto a fílmica trazem lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor/espectador no ato de leitura.

Um estudo comparativo sobre narrativas da violência e crueldade no espaço urbano em contos contemporâneos é realizada por Luana Teixeira Porto, que elege contos de Sérgio Sant'Anna, publicados na antologia *O voo da madrugada*, e Marçal Aquino, de *Famílias terrivelmente felizes*, como objetos de análise. A predominância da crueldade agressiva como eixo norteador das ações dos personagens das histórias é visto pela autora como sinal da presença constante da violência. Esta é caracterizada nas narrativas como meio de interação social e de desagregação dos sujeitos em seus espaços culturais que são em geral urbanos.

O terceiro eixo temático deste livro contempla reflexões acerca das relações entre "Leitura, Linguagens e Ensino". Os textos aqui reunidos correlacionam a leitura da literatura com outras linguagens da história e das mídias, e comentam, ainda, os entraves e possibilidades que se oferecem ao ensino das literaturas indígena e negra, contemplando, ainda, abordagens teórico-práticas para o ensino da leitura.

Em reflexões acerca dos diálogos entre literatura e jornalismo, Camila Muller Stuelp aborda diferenças entre esses discursos e apresenta uma experiência de implementação de jornalismo literário em um curso de graduação em Jornalismo, tomando como objeto de análise textos da Revista Piauí que trazem reportagem sobre o deputado Tiririca. Na perspectiva da autora, quando se aborda a leitura no contexto universitário, alunos devem ser instigados não apenas a refletir sobre o texto lido no grande grupo, mas também produzir algo à luz de sua inspiração, para, em seguida, apresentar aos demais colegas, o que garantiria um trabalho enriquecedor que alia leitura de texto e produção textual jornalística.

Daniela Tur e Ana Paula Teixeira Porto propõem uma reflexão

acerca da formação de professores de Letras para uso das mídias como recursos tecnológicos suplementares para o ensino da literatura na Educação Básica e apresentam discussões sobre uma ferramenta gratuita e disponível na web: o do Portal do Professor. A partir da análise de recursos didáticos direcionados ao ensino da literatura no Ensino Médio publicados no Portal, apresentam reflexões sobre potencialidades e fragilidades dessa ferramenta no processo de ensino da literatura.

A temática indígena no contexto escolar é o enfoque proposto por Camila Guidini Camargo que, considerando as prerrogativas da Lei Federal 11.645/08 que inclui como obrigatório o estudo da história e cultura indígena no currículo oficial da rede de ensino, defende tese de que a inclusão da temática indígena direciona exige a construção de outras narrativas históricas nas quais as vozes indígenas sejam privilegiadas. Nesse processo, acredita a autora que a educação deve estar pautada e construída na e através da interculturalidade

No último capítulo deste livro, Ana Paula Teixeira Porto dá atenção a entraves para inserção da literatura africana lusófona no contexto escolar brasileiro, identificando motivações que afastam os alunos dessa leitura e defendendo por que é necessário incluir essa produção no rol de leituras que possibilitam a formação de leitores críticos. Sinaliza alguns avanços no sentido de propiciar a presença dessa literatura na escola, mas também comprova fragilidades no ensino da cultura, da história e da literatura africana mesmo transcorridos mais de 10 anos de sua obrigatoriedade nos currículos da Educação Básica do país. Traz algumas possibilidades de mediação de leitura de narrativas africanas a partir do enfoque de contos angolanos publicados no livro *Contos africanos de países de língua portuguesa*.

Ao objetivarmos trazer reflexões sobre literatura, história e processos culturais a partir de uma perspectiva de leitura comparatista ou não e de um enfoque voltado ao ensino, esperamos contribuir na discussão sobre os caminhos da literatura no cenário crítico e educacional de hoje. A todos uma excelente leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf >. Acesso em: 19 out. 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

PANSA, Karine. Fazer do Brasil um país de leitores é o nosso desafio. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 9-11.

PAGEAUX, Daniel-Henri. O comparatismo entre tradição e inovação. In: MARINHO, Marcelo; SILVA, Denise Almeida Silva; UMBACH, Rosani Ketzer (Orgs.). *Musas na encruzilhada: ensaios de literatura comparada*. Frederico Westphalen: URI; São Paulo: Hucitec; Santa Maria: UFSM, 2011. p. 19 -42.

SARAMAGO, JOSÉ. História e ficção. 2. ed. In: REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura*. Coimbra: Almeida, 2008. p. 501-504.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

*Literatura, História
e Memória*



A representação da violência e o impasse ético na sociedade contemporânea: uma leitura de contos de Marcelino Freire

**Ana Alice Pires da Silva Stacke
Luana Teixeira Porto**

A temática da violência tem tido destaque nas últimas décadas, sendo debatida na mídia e pensada em diferentes meios de expressão. Consequente, na produção ficcional brasileira também vem sendo recorrente em especial na arte contemporânea. Esse dado, já de antemão, gera um desafio para estudos críticos a respeito da representação da violência nas obras artísticas, devido a diferentes inquietações provocadas pelos textos, ora pautadas por uma proposta formal distinta ou por uma abordagem temática inusitada. Na contemporaneidade, muitos autores abordam o tema violência em suas produções, que se configuram como uma nova maneira de expressão uma visão de mundo. Um dos autores é Marcelino Freire.

Nessa perspectiva, este trabalho procura discutir a representação da violência e o impasse ético presenciado pela sociedade contemporânea sob a perspectiva de teóricos críticos como Antônio Candido, Tânia Pellegrini, Gilberto Velho, Karl Erik Schøllhammer e através da análise dos contos “Mataram o salva-vidas” e “A senhora que era nossa”, que integram a obra *Angu de Sangue*, buscando analisar através dos traços narrativos como espaço, personagens, entre outros aspectos que representam a violência nos contos e ao mesmo tempo uma leitura de possíveis reações do leitor diante destes fatos violentos.

Da mesma forma, procura-se observar como o conto pode contribuir para o impasse ético, se a representação acontece como pura espetacularização, como simples reprodução de acontecimentos que, por sua quantidade, tornaram-se rotineiros, simplesmente à espera da próxima vítima, ou se consiste em revelar um esvaziamento de valores, uma desconstrução da capacidade de indignação, de atitude crítica, ou ainda uma impotência singular dos indivíduos inseridos na coletividade.

A literatura está intrinsicamente atrelada às práticas sociais e em decorrência disso, apresentará modos de observar a realidade e a cultura diante das diversas épocas da sociedade. Assim, pensar a literatura não é apenas propor teorias literárias para promover a compreensão da natureza artística da obra, mas sim instaurar uma crítica à sociedade, tentando encontrar ainda elementos que sejam favoráveis ou não à formação enquanto leitores e apreciadores de leitura e cultura. Nessa configuração, Antônio Candido explica que a literatura: [...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249). Assim, o ato de humanizar acontece dialogicamente entre texto e grupo ou sociedade, a abordagem da violência e da crueldade nos textos literários que se propõem a desnudar mazelas sociais.

Da mesma forma que a literatura, a violência está estreitamente ligada com o contexto social. Nesta concepção, Gilberto Velho (2004), no texto “Violência e conflito nas grandes cidades”, escreve que a sociedade contemporânea vive situações de tensão e violência e não está imune a elas. Nas palavras do autor:

A sociedade contemporânea vive, permanentemente, situações de risco e ameaça de violência. Seja por conflito militar declarado, por ações terroristas, por conflagrações sociais ou pelo crescimento das mais variadas formas de criminalidade, não há, praticamente, país ou cidade hoje que possa se considerar protegido ou imune a ações violentas que põem sob eminente risco seus cidadãos e habitantes em geral. (VELHO, 2004, p. 01).

Nesse contexto, a literatura brasileira contemporânea, por assumir a posição dialógica com a sociedade produz ideologias e está vulnerável a condicionamentos sociais, políticos, históricos e culturais de seu tempo. Da mesma forma, Tânia Pellegrini (2008) escreve que o individualismo desencadeia-se na violência e nasce antes mesmo do

capitalismo, consequência que vem desde a maneira em que se efetivou a colonização no Brasil, a violência remonta desde a ocupação, o aniquilamento dos índios, a escravidão, a luta pela independência, a formação das cidades e os latifúndios, os processos de industrialização que acabou inchando os espaços urbanos, o imperialismo, as ditaduras e tantos outros acontecimentos que deixaram suas marcas no povo brasileiro, desencadeando-se numa espécie de naturalização e gratuidade da violência. Para Karl Erik Schøllhammer (2008, p. 58) a representação da violência: “[...] manifesta uma tentativa viva na cultura brasileira de interpretar a realidade contemporânea e de se apropriar dela, artisticamente, de maneira mais ‘real’, com o intuito de intervir nos processos culturais”. Assim, a narrativa contemporânea retrata relatos que envolvem experiências do cotidiano, e revela fatos que desencadeiam mazelas sociais. Dessa forma, buscando analisar a representação da violência de Marcelino Freire foram selecionados para estudo os contos “A senhora que era nossa” e “Mataram o salva-vidas” que integram a obra *Angu de Sangue*.

O conto “A senhora que era nossa” é narrado em terceira pessoa por um narrador onisciente seletivo. O enredo aborda uma história que envolve o julgamento por parte do narrador em relação a uma mulher, a Valeska, que foi prostituta durante certo tempo de sua vida. A narrativa inicia da seguinte forma: “Dá pena de imaginar uma mulher como ela tenha virado santa. Santa do dia para a noite, muito mais à noite” (FREIRE, 2000, p. 77). Tal fragmento revela grande marca de ironia por parte do narrador, enfatizando, assim, o quanto pesa no julgamento do narrador o passado de Valeska.

O narrador mostra-se conservador ao julgar Valeska por ter deixado sua profissão de prostituta e passar a dedicar-se a uma vida diferente. Usa a narrativa para apontar atividades que acompanhavam esta mulher anteriormente, que ele insinua serem negativas para tentar convencer o leitor de que ele está certo. Notemos, por exemplo, o emprego de “desbunde” em: “Um desbunde sempre foi Valeska à frente das escolas do Rio, deixando australianos doentes ruins da cabeça, milhares e milhões de dólares a seus pés sambando” (FREIRE, 2000, p. 78). Podemos observar neste fragmento uma dicotomia, em especial na visão da mulher. Por um lado, acentua a capacidade sedutora e a beleza da mulher brasileira, mas, por outro, é velada uma crítica às escolas de samba do Rio de

Janeiro e ao mesmo tempo ao fato de o Brasil ser conhecido no mundo como o país do ritual do carnaval, sugerindo que não se trata de cultura e sim questão do nudismo.

Para Roberto DaMatta (1997, p. 31) ritual é: “[...] um dos elementos mais importantes não só para transmitir e reproduzir valores, mas como instrumento de parto e acabamento de valores”. Entretanto, aponta um novo dilema: No carnaval o que comemoramos? Para o autor, o carnaval é considerado ritual nacional porque é feriado nacional, mas que não deixa de ser um momento de orgia, oportunidade que se esquece de todos os problemas, do trabalho, das dívidas, é a totalidade do drama, uma teatralização e uma inversão de papéis, por exemplo a dicotomia em relação a postura da mulher como virgem e como puta, gestos músicas e harmonia, além de não existir hierarquia é o momento em que todos festejam juntos. Todavia observa-se que essa é uma versão negativa do carnaval, e de fato não devemos generalizar, pois se deve considerar que as escolas de samba abordam nos enredos várias propostas culturais, contando a história/trajetória de muitas conquistas e pessoas que foram relevantes na sociedade.

22

Em um primeiro olhar, o conto ilustra, desde o título, mais um dos problemas sociais presentes no espaço urbano, a prostituição, assim como o espaço urbano evidencia-se com um dos locais mais comuns onde à prostituição acontece, conforme sugere o seguinte fragmento: “[...] Porra. Assoletra mais palavrões. Crianças a essas horas, semáforos e sem mães. Porra. Puta” (FREIRE, 2000, p. 77). Notamos neste fragmento prostituição e menores de idade abandonados sem mães e sem rumo na vida que ficam nos semáforos para pedir esmolas ou tentando ganhar a vida vendendo doces, flores, biscoitos e tantas outras coisas ou ainda entram na prostituição e no mundo do crime. Outro ponto que pode ser observado neste fragmento é o vocabulário das personagens, ao apresentar as palavras “Porra” e “Putá”, comum em favelas, conforme obras escritas ou cinematográficas vividas nesses ambientes como em *Cidade de Deus*, de Paulo Lins.

Todos esses elementos elencados até o momento remetem-nos à perspectiva de Pellegrini (2008) quando explica que a violência é constitutiva da cultura brasileira, um país que sofreu com a extração colonial e que depois com a vasta industrialização que acabou inchando

o espaço urbano. Todavia, observa-se que sendo a voz do narrador em terceira pessoa e não a de Valeska, em primeira, forma-se um elemento negativo da narrativa, pois o narrador aborda um dos problemas sociais, mas a voz não de quem “sofre” a violência. Além do mais, Valeska é apresentada feliz e realizada na narrativa, e não como sinônimo de sofrimento, mesmo o narrador tentando convencer a impossibilidade de mudança quanto a sua salvação divina.

Portanto, podemos observar o conto sob muitos ângulos. Podem acenar para promiscuidade, uma imagem de vida social marcada por um ambiente hostil, repleto de problemas uma verdadeira mistura confusa e desordenada de seres no mesmo ambiente, fato relevante em ambientes de favelas e que para o leitor pode se tornar “natural”, tanto que passa ler livros como *Cidade de Deus* ou assistir filmes do gênero de *Tropa de Elite* por hobby, sem sentir-se tocado ou provocado a discutir esses problemas. Por outra ótica, essas características, podem surgir como uma possibilidade de se discutir essas questões e, na melhor das hipóteses, buscar uma tomada de atitude que erradique ou amenize esses casos. Contudo, para que aconteça isso, o texto precisaria de uma boa elaboração estética, não sendo o que observamos neste conto. Pode-se dizer que peca na elaboração estética porque proporciona dualidades quando da interpretação dos fatos violentos pelo leitor. A narrativa desenvolve-se num tempo psicológico, apresentando uma estrutura fragmentada, sem operadores sintáticos muito claros, ora aparecendo à voz do narrador, ora aparecendo à voz própria de Valeska, como se pode observar no seguinte fragmento:

Valeska repartia-se. Luxo, pra que será? E se eu morresse? E se eu voltasse a morar no morro? E se eu encontrasse uma bala perdida? Puxa Vida! Valeska realmente estava transformada. Se antes só pensava em se dar bem, hoje era uma mulher preocupada – não com os senhores que colhia em jantares de gala, nem os recolhidos, murchos, pelas esquinas. Se antes engordava a conta bancaria, hoje esperava a recompensa de Deus: dai fome a quem tem pão etc (FREIRE, 2000, p. 78).

Este fragmento insinua mais que um elemento. Um deles seria, levando em conta os princípios da moral da igreja cristã, uma crítica às pessoas que tentam mudar de vida depois de uma vida em caminhos desviados, como no caso de Valeska que era prostituta, acenando também

para a dificuldade com que essas vítimas sociais se deparam e os preconceitos que sofrem para poder recomeçar suas vidas. Além do mais, pode sinalizar o lado da transformação de Valeska, por não encontrar mais sentido de vida sendo prostituta, mesmo vivendo no luxo, sentiu necessidade de convívio com sentimentos espontâneos (amor, respeito, carinho, etc.) e não sentimentos comprados. Essa transformação de Valeska também revela uma chamada de atenção para com o leitor e a apresentação de um exemplo de se repensar nossos valores vivenciados.

O narrador demonstra sua indignação sobre esta mudança e transformação de Valeska, desabafando no seguinte fragmento: “[...] Oh, Deus, tende piedade. Começou a ir rezar na Candelária, usar véu, chorar e pedir paz entre os homens – coisa difícil uma vez que sempre jogou um contra o outro” (FREIRE, 2000, p. 78) assim, o narrador ao relatar “coisa difícil”, expõe sua opinião referente à mudança de vida almejada por Valeska.

Para o narrador é um exagero ela tentar equiparar-se a uma mulher pura, depois de seu passado. Conta que ela deixou de usar salto alto e passou a visitar doentes, escolas, creches, orfanatos, asilos e, também, a fazer doações para essas entidades necessitadas. Diante de sua posição firme, escreve que, apesar de tudo, ela, Valeska, ainda fez a melhor escolha, pois, “Valeska adotando outro estilo de vida. Antes tarde do que depois, fodida, abrindo-se numa ferida de câncer, numa doença desconhecida que nem os médicos que amou curariam – nem os veterinários, homeopatas, psicólogos, cientistas” (FREIRE, 2000, p. 79). Esse fragmento evidencia de certa forma uma contradição da parte do narrador. Essa evidência da contradição acontece porque até esse momento da narrativa, o narrador criticava Valeska, e a partir desse momento o narrador afirma que Valeska, apesar de tudo, fez a melhor escolha. Observa-se também ao mesmo tempo, a insinuação taxativa da parte do narrador quanto do final quase que geral de mulheres que seguem a vida que Valeskaseguia, a prostituição, ao abordar a grande possibilidade de contrair doenças graves, chegando ao óbito, reforçando ainda essa perspectiva dura e crua ao dizer que este câncer nem médico, nem veterinários, nem homeopatas, nem psicólogos e nem cientistas resolveriam, ou seja, não teriam possibilidade alguma de cura. O sentido da prostituição, depois dessas situações apontadas na narrativa, pode

ser associado à degradação da condição humana, o que acentua um valor negativo do corpo ao ser tratado como objeto, conforme as reflexões de Hannah Arendt (2009) que explica que a condição humana está relacionada com as formas de vida de cada pessoa, escolhas de vida que às vezes são opção, já outras vezes são por “necessidade”.

O narrador sugere o motivo e necessidade de conversão de Valeska, no seguinte fragmento: “Preferia doar, muito mais que dar, tudo que tinha: o amor que guardou, sem valor, que nem mesmo com todos os iates, fundos, rendimentos, nenhum homem comprou” (FREIRE, 2000, p. 79-80). Revela-se, assim como ela queria sentir-se amada, ter um amor sincero, sem ser comprado.

O conto encerra-se com a seguinte frase: “Amor que com amor se paga, e que agora Valeska dava de graça como uma puta do senhor” (FREIRE, 2000, p. 80). Percebe-se, assim, um melancólico, irônico e preconceituoso final, o narrador não admite que Valeska tenha se purificado, para ele independente do que ela, Valeska, faça, mesmo que tenha mudado de vida, sempre será lembrada como quem foi prostituta, tanto que o narrador ressalta que no momento o que muda é que agora ela é “uma puta do senhor”, palavras essas que soam pesadas ao relacionar o palavrão “puta” com a entidade dividida “senhor”.

Valeska assim, em termos de elementos da teoria narrativa, configura-se como uma personagem esférica. Já, ao pensarmos a representação da prostituição a partir do que o conto sinaliza, primeiramente Valeska, assim como as crianças menores de idade no semáforo citadas na narrativa representam uma parcela da sociedade brasileira que sofrem com as mazelas sociais. Além disso, lança a ideia de que essas crianças são apenas mais um caso, que contribuem para o aumento de índices relacionados com este problema social e ao mesmo tempo, não serão as últimas que viverão dessa forma.

Já no conto “Mataram o salva-vidas” a narrativa é apresentada por um narrador onisciente seletivo, que possui voz narrativa em primeira pessoa e conta a história de um domingo na praia do Rio de Janeiro. O conto começa com a frase “Estamos felizes” (FREIRE, 2000, p. 131), a qual é ressaltada no decorrer da narrativa. A afirmação de felicidade, já de antemão soa como irônica, pois carrega uma grande carga de egoísmo no sentido de que o importante é ele esta feliz, o resto é resto.

Salva-vidas é um profissional que tem o objetivo de evitar afogamentos, preservar a vida de quem se vê envolvido em uma situação crítica e em especial no mar. Já o sentido de “Salva-vidas” no conto revela-se de forma dual. Por um lado em relação à função do salva-vidas que é manter a segurança dos demais na praia, e que este foi encontrado morto e por outro, a apresentação de um enredo que girar em torno de um relato de “um dia feliz” na praia de uma família.

Observa-se que o leitor dessa narrativa poderá se deparar com alguns questionamentos sugeridos quando da apresentação da conjugação do verbo “mataram”, no pretérito perfeito do modo indicativo, presente no título, como: Onde estava o salva-vidas no momento da morte? Quem foi que o matou?. Ao mesmo tempo surge um sentimento de impotência diante do sistema social e por outro lado à manifestação da alienação, do narrador personagem insinuar querer ficar fora do fato e ressaltar o não querer envolver-se, visível em especial no seguinte fragmento: “[...] Ninguém quer saber da chuva. Eu não vou ser a chuva” (FREIRE, 2000, p.131).

Dessa forma, observa-se que o narrador retifica que está feliz, ao mesmo tempo em que diz que ele, estando feliz, não quer ser a chuva para ninguém, ou seja, prefere ficar curtindo sua felicidade e não se manifestar, “vê, mas não enxerga” os problemas sociais ao seu redor, o que de fato chama também a atenção da postura diante desses fatos. Essa posição de não se manifestar é possível observar também em: “[...] Não quero saber. Não queremos saber o que aconteceu ontem. Ontem já era”. (FREIRE, 2000, p. 131-132). Observamos fortemente neste fragmento a fuga da realidade por parte do narrador, o que reforça a ideia de individualismo por parte dele.

A perspectiva de cobrança e ao mesmo tempo de denúncia de autoridades que deveriam estar desvendando o caso da morte é visualizada no seguinte fragmento: “[...] A essas horas já haverá uma autoridade debruçada sobre o caso? Ou debruçada na cadeira de praia? Entoalhada? Ou na borda da piscina? Será que o ridículo do Cristo Redentor não está vendo tamanha carnificina? (FREIRE, 2000, p. 134). Sua indignação é tanta que inclui até a entidade religiosa citando o Cristo Redentor.

A narrativa apresenta-se fragmentada, como fluxos de pensa-

mentos, exigindo atenção do leitor: “Por que não falar, por exemplo, do futevôlei?” (FREIRE, 2000, p. 132), “Agora estou falando de iatismo” (FREIRE, 2000, p. 132), assim como em:

Importante lembrar que, embora o Brasil possua 192 faróis, eles foram apenas feitos para os perigos do mar. Os perigos de mar. Como se o Mar Morto com eles não morresse. Os tubarões não pudessem atacar. Os navios não fossem ao fundo do mar. Não houvesse piratas nem contrabandos. Nem óleos vazassem pelos canos. As baleias não caíssem cambaleando. O moço de ontem fosse também o moço de hoje, mais vivo que o sol nascido. Não tivesse levado aquele tiro (FREIRE, 2000, p. 132-133).

Nesses fragmentos da narrativa, fica visível o fluxo de pensamento sob uma mistura de conselhos, atividades que se pode praticar na praia, informações geográficas e a informação da morte de um homem, numa linguagem que pode se dizer poética e também como se o próprio narrador procurasse se entreter para não pensar em problemas. Entretanto, no final da narrativa, ele explica o porquê de ele não quer fazer chover:

Não quero fazer chover. Não tenho esse poder. Quero que este texto tenha alguma serventia – dar aos navegantes um aviso. Quer seja sobre várias temperaturas do país, quer seja sobre oceanos da Lua. Ou o corpo do moço, lá, estendido. (FREIRE, 2000, p. 133).

Com essas palavras, o narrador revela a função social da literatura que é de fazer o sujeito pensar e refletir. A utilidade do texto literário assim é apresentada no sentido de dar “avisos” sobre as relações sociais e os problemas sociais, possibilidade de chamar a atenção do leitor, como as concepções de Antônio Candido (1995) e Karl Erik Schøllhammer (2008). Os avisos na narrativa acontecem a partir dos elementos estéticos como ironia, frases curtas, imperativas entre outros, além de elementos como os fatos narrados, o enredo abordado, que possibilita a atitude crítica ser aguçada, assim como a formação de um leitor capaz de discernir diferenças fundamentais da sociedade e de tomar posturas e atitudes mais condizentes com a ética, almejando uma sociedade não violenta ou ao menos uma menor presença de atos violentos. Esta perspectiva pode ser pensada a partir de Jair Ferreira dos Santos (2004,

p. 45) que expôs que é necessário repensar as relações entre natureza e cultura:

[...] refazer a relação entre natureza e cultura por uma mudança nas mentalidades, buscando uma nova interação com o ambiente e os outros animais. Calcular, como já se tenta, o impacto do animal humano sobre a natureza estaria nas prioridades.

Assim, Santos (2004) explica que é preciso esquecer o produtivismo da ideia de que a natureza está à disposição do homem, entender que ela, a natureza, quase sempre devolverá o que recebe. Jair Ferreira dos Santos (2004) lembra de Platão, que na obra *A república*, relatao estado modelo que vive em harmonia, sem desequilíbrios entre a dor e o prazer, o desejo e a frustração e as paixões e o julgamento, ou seja, é o controle e harmonia que orientam as relações sociais.

Finalmente, após o estudo da representação da violência e o impasse ético presenciado pela sociedade contemporânea através da análise dos contos “Mataram o salva-vidas” e “A senhora que era nossa”, que integram a obra *Angu de Sangue* de Marcelino Freire, nota-se que a obra perpassa, de modo geral, uma perspectiva cruel, impotente e sem idealizações, representando o cenário das relações humanas vividas pelas personagens cujas vidas se desenrolam no espaço urbano que está cada vez mais inchado com as aglomerações de pessoas que saem de outras cidades e de outros estados para ir buscar uma vida melhor e que muitas vezes acabam tendo que ficar nas periferias e favelas, sendo vítimas das mazelas sociais e sujeitos marginalizados e excluídos, reflexos de problemas presentes na sociedade brasileira, tendência da literatura brasileira contemporânea possibilitando diferentes olhares e uma riqueza de elementos que fazem os leitores refletirem. Ficou evidenciada a luta pela sobrevivência das personagens de forma cruel, transparecendo o sofrimento, revolta e ao mesmo tempo desespero. São personagens marcadas pelo abandono social e cada narrativa à sua maneira, apresentando sua justificativa pelo fato abordado. Vejamos:

No conto “A senhora que era nossa”, o narrador conta o desejo de mudar de vida de Valeska, que era prostituta, para sentir-se amada verdadeiramente, sem sentir um amor comprado, mas, o narrador tenta convencer o leitor que não teria como Valeska conseguir alcançar seu desejo uma vez que foi prostituta, seu passado já a condena para a eter-

nidade;

No conto “Mataram o salva-vidas”, é apresentada a história de uma família que estavam felizes e foram para a praia num final de semana e lá souberam que um salva-vidas foi encontrado morto, mas o narrador insiste em convencer o leitor que eles estavam felizes e não queria procurar problemas, “não queria ser a chuva para ninguém”, pois ele nem conhecia o homem que foi morto.

Dessa forma, as personagens, uma vez assinaladas pela violência, convivem com formas variadas de opressão e mostrando, por outro lado, a ferocidade como um elemento inerente ao ser humano. Assim, outro ponto em comum entre os contos analisados é por nenhum possuir um final bem definido ou um desenlace feliz, mas são cenas que se interligam pela opressão e pela estetização da violência revelando assim uma ética local, dentro de suas possibilidades.

Desta forma, os contos de Marcelino Freire, através da narrativa, de suas personagens e dos fatos abordados, ficam evidentes representações de violência sob a voz das minorias: o caso de uma prostituta que tenta mudar de vida e o caso da morte de um salva-vidas numa praia do Rio de Janeiro que foi morto e ninguém viu e ninguém resolveu o caso, simplesmente morreu. São contos que fomentam e fazem o leitor refletir e questionar, por abordar fatos da contemporaneidade faz o leitor parar e pensar, fato que poderá também contribuir para uma mudança significativa, para uma emancipação quanto leitor cidadão, assim como Luciana Brandão Leal (2012, p. 169) afirma: “[...] A arte é Social em dois sentidos: o artista recorre ao arsenal comum da civilização para extrair seus temas e formas; e a obra exerce sobre os leitores um efeito, emancipando-os quanto à concepção do mundo, ou reiterando valores”, promovendo assim um alargamento do horizonte de expectativas de seus leitores. Além disso, a questão da ética pode ser observada a partir da constituição das personagens, a postura de narrador e de um ponto de vista crítico sobre a contada abordadas na obra analisada. Essas pistas podem orientar e mediar à discussão sobre valores éticos e morais no ato de leitura, já que caberá ao leitor analisar, fazer sua interpretação e, possivelmente, contribuir para uma tomada de atitude que venha a cooperar com a extinção dessas atitudes de violência.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FREIRE, Marcelino. *Angu de sangue*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

LEAL, Luciana Brandão. Vozes estilhacadas: representações urbanas no conto “Volte outro dia”, de Marcelino Freire. *Revista Alpha*, v. 13, p. 163-171, 2012. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documentos/18125/25962/Vozes_estilhacadas.pdf>, Acessado em: 16 fev. 2014.

PELLEGRINI, Tânia. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. In: DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). *Ver e Imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: Horizonte, 2008. p. 41-56.

SANTOS, Jair Ferreira dos. Literatura, crueldade e produtivismo. In: DIAS, Ângela Maria; GLENADEL, Paula (Orgs.). *Estéticas da Crueldade*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004. p. 39-49.

SCHÖLLHAMMER, Karl Erik. Breve mapeamento das relações entre violência e cultura no Brasil contemporâneo. In: DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). *Ver e Imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: Horizonte, 2008. p. 57-77.

VELHO, Gilberto. *Violência e conflito nas grandes cidades contemporâneas*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. 16 a 18 setembro 2004. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel6/GilbertoVelho.pdf>>. Acesso em: 10

jan. 2014.

31

Violência e memória no discurso ficcional de “O continente”¹

**Laísa Veroneze Bisol
Luana Teixeira Porto**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre temas que fazem parte do imaginário e da cultura brasileira, a violência é um tópico que pode ser apontado como constante na história social do Brasil. Talvez por isso e, certamente pela sua intensidade, o tema é também abordado amplamente nos diversos discursos e atuam como objetos de reflexão nas artes, como na pintura, na fotografia, no cinema e na literatura.

Desta forma, podemos encontrar a representação deste tópico que faz parte da história da humanidade em diversas narrativas ficcionais da cultura brasileira. A criminalidade e a violência generalizada aparecem, por exemplo, no livro *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, que mais tarde também se tornou base para produção cinematográfica, com o longa de mesmo nome, dirigido por Fernando Meirelles. O discurso de *Cidade de Deus* evidencia temores e brutalidade em uma favela do Rio de Janeiro, através de uma história que, embora fictícia, baseia-se em fatos reais descritos por um jornalista que habitava o local e narra episódios que trazem à tona temas como a criação das favelas, a violência, inclusive com as crianças, o tráfico de drogas e o cotidiano dos habitantes do lugar, que vivem cercados pelo medo, pelos conflitos e pela

¹ Parte integrante de trabalho de dissertação intitulado: “Literatura, cinema e jornalismo: memória, violência e guerra no romance e no filme *O tempo e o vento* e nos jornais *O povo* e *A Federação*” do Mestrado em Letras – Literatura Comparada da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, com autoria de Laísa Veroneze Bisol e orientação da Doutora Luana Teixeira Porto.

morte. Ao considerarmos a literatura sul-rio-grandense, dentre os diversos exemplos, temos Simões Lopes Neto com os *Contos Gauchescos*, que têm como cenário o pampa rio-grandense e a exaltação do espírito heroico do povo, especialmente em tramas discursivas envolvendo a Revolução Farrroupilha. Um desses contos, “Duelo de Farrapos”, presente na obra *Contos gauchescos & lendas do sul*, narra um grande duelo, entre Bento Gonçalves e Onofre Pires, famosas figuras da história do Rio Grande do Sul, batalha esta que resultou na morte de Pires, trazendo um discurso que apresenta uma violenta batalha, em que as diferenças entre as personagens culminaram em golpes de espada e muito sangue.

Em relação à abordagem das artes em torno da temática da violência, de modo específico, ora de forma mais crítica, ora de forma mais referencial, cabe fazer alusão à pesquisa de Jaime Ginzburg (2013), que aponta a grande importância do debate sobre este tema que permeia a sociedade. Segundo o autor, a violência não é justificável em nenhuma hipótese e, através da análise do discurso literário, torna-se possível, por exemplo, refletir sobre o que motiva as personagens a agirem de forma violenta.

Considerando a probabilidade de discussão acerca de episódios que permeiam a história social do país, tomando a guerra como exemplo, entendemos as manifestações artísticas como detentoras de um poder de transformação dos modos de pensar. Nesse sentido, José Antonio Segatto (1999) afirma que, diferente dos estudos sociais nos quais os fatos são expostos como realmente são, a fim de transmitirem a realidade acerca dos acontecimentos, a forma artística é capaz de recriar, ou seja, os episódios são reinventados, escritos/expressos de tal maneira que possam construir uma imagem capaz de provocar diferentes percepções. A representação de fatos através de obras de arte pode trazer elementos que, embora não façam parte de fatos reais, proporcionam novos modos de pensar a respeito dos temas abordados.

Diante dessa reflexão acerca da importância da obra de arte para suscitar novas percepções, recorreremos à perspectiva de Antonio Candido (2000, p. 18), que propõe um questionamento fundamental: “qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte”? E ainda, “qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?”. O autor instiga-nos a pensar sobre o modo como as obras de arte são expressão da

sociedade, mas também de que forma elas são sociais, engajando-se em proporcionar a leitura de um conteúdo que possa produzir efeito sobre os receptores, “modificando sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (2000, p. 19). Este seria o grande valor da obra de arte: poder não somente transmitir um episódio social, mas oportunizar alguma consequência positiva. Ainda conforme o autor, entre os motivos de produção de uma obra, é necessário verificar se ela pode ou não tornar-se um bem coletivo, visando às aspirações sociais.

A fim de investigar de que maneira isso pode ocorrer nas narrativas ficcionais, nossa proposta é discutir se, na produção literária da obra *O tempo e o vento*, de Erico Verissimo, de modo mais específico em *O Continente*, podemos encontrar a possibilidade de reflexão acerca das motivações e consequências da violência, e, a partir da leitura desta duas manifestação artística sobre um tema comum, desvendar qual é a memória suscitada por ela, considerando os seu contextos de produção. Para tanto, nosso objetivo é responder os seguintes problemas: como se constrói a representação da violência neste discurso ficcional? E ainda, que perspectiva de memória sócio-histórica é construída a partir deste romance?

CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA

Para representar os fatos e situações, quem escreve precisa recorrer à memória, seja ela advinda de suas próprias experiências ou unida a fatores externos que possibilitam a imitação da realidade através dos discursos. A partir disso, quem recebe, decodifica e reflete acerca das narrativas, tem mais um elemento constitutivo de sua própria memória, que se une à do autor para criar novos significados.

Isto quer dizer que, embora um fato histórico seja representado, a fim de materializar a memória de determinados acontecimentos, diferentes perspectivas podem tomar forma, uma vez que o passado une-se com as experiências atuais. Diante disso, Walter Benjamin (1994, p. 224) afirma que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma re-

miniscência, tal como ela relampeja no momento de perigo”. Desta maneira, compreendemos que a memória representada nas narrativas registra os fatos, mas é acrescida de informações atualizadas de acordo com o tempo de agora.

A memória construída a partir daquilo que se tem como registro, portanto, não tem como ser unicamente individual. Ela perpassa, em maior medida, pela lembrança e construção de muitos envolvidos, desde a participação nos acontecimentos à transformação em narrativa e, sobretudo, naquilo que se constrói em sociedade para a formulação de identidades.

A constituição da memória se dá, conforme Maurice Halbwachs (2006), a partir das nossas lembranças unidas à percepção do presente. O mesmo autor destaca que há duas formas de organização das lembranças, uma delas, centrada no próprio indivíduo com suas percepções, que seria a memória individual, e outra, inserida em uma sociedade, com ideias compartilhadas, configurando-se na memória coletiva.

Se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...]. (HALBWACHS, 2006, p. 69).

À medida que consideramos que a memória pode ser exterior, entendemos também que nem todas as recordações advêm de vivências particulares, podendo, conforme as ideias do autor, ser transmitidas através de outrem, por meio de testemunhos ou de acontecimentos evidenciados através de jornais, livros ou outros elementos que contribuem para a memória de muitas pessoas, ainda que não tenham vivenciado as situações, mas souberam a partir destes dados.

Dessa maneira, ainda que indivíduos não tenham participado ativamente de momentos marcantes ou até mesmo históricos, é possível que esta memória seja resgatada e imbuída entre as suas experiências, uma vez que são diversas as formas de se ter acesso às informações que podem, inclusive, tornar-se importantes para grupos ou a uma nação, a ponto de tornarem-se tradição e incluírem estes mesmos indivíduos

em determinados costumes através da identificação com aqueles fatos.

Nesta mesma reflexão, cabe ressaltar que uma das formas de transmissão destas recordações de fatos históricos que acabam por tomar memória coletiva é através das narrativas ficcionais. Halbwachs (2006) afirma que aqueles romances que tratam acerca da construção da história de uma família não precisam remeter exatamente à época a qual os acontecimentos se desenvolvem, já que não perderiam a sua essência ao transportá-los para outro período. Por outro lado, podemos entender que a história de uma família pode ser construída, justamente, a fim de remeter a fatos históricos, podendo uma obra sob este viés resgatar acontecimentos e contribuir para a construção da memória.

Ao considerarmos a importância da memória – mesmo que adquirida de forma externa, não tendo os indivíduos participado do processo de acontecimentos que proporcionam rememoração –, entendemos que, se episódios são perpetuados através dos tempos, seja de forma testemunhal, como através de obras literárias, outras artes, ou ainda, através das ciências sociais, é porque se trata de assuntos pertinentes à vida social. Se permeiam, então, a memória de grupos, estes acontecimentos podem não simplesmente trazer recordações, mas, além disso, promover reflexão, desejo que modificar uma dada realidade, baseando-se nos fatos do passado. Ainda que a memória, muitas vezes, transforme-se em tradição, cabe pensar quais são as situações cultuadas, quais foram os ícones daqueles episódios e no que estes acontecimentos contribuem para a construção do que se tem hoje em termos de sociedade e posicionamento crítico enquanto indivíduos que buscam o melhor para os grupos aos quais estão inseridos.

Dessa maneira, discursos que permitem rememorar o passado com senso crítico voltado para a atualidade podem não somente fazer refletir, como também, em dada medida, modificar costumes. Nesta perspectiva, podemos citar o autor Geoffrey Hartman (2000), que entende a memória utilizada nas narrativas não somente como póstuma à experiência, mas também como propiciadora da mesma experiência. Isso quer dizer que, ao passo que a memória difunde de fato um sentido através de discursos, permite aos indivíduos mais do que simplesmente tomar conhecimento, mas, de certa forma, vivenciar aquelas circunstâncias e é isso que contribui majoritariamente na formulação de um

senso crítico.

Diante desta perspectiva, podemos verificar, a partir da próxima seção deste trabalho, de que forma a abordagem da violência pode ser representada em na obra literária em discussão.

REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO DISCURSO FICCIONAL

A violência é um elemento que já está imbuído na sociedade como algo do cotidiano, mas, que, logicamente, não fazem parte de uma vida almejada. A constituição da violência permeia diferentes campos da condição humana, desde físico ao psicológico, nas mais diferentes formas de tortura e opressão, os dois assuntos podem ser abordados concomitantemente. Isso porque estão associados no sentido que toda a guerra tem como pano de fundo a violência e todas as formas de violência podem ser consideradas guerras diárias, em maior ou menor proporção, ainda que não se estabeleça um acordo para que isso aconteça.

Ao estudar sobre esse tema, consideramos as ideias de Ginzburg (2013), que enfatiza o assunto sob a perspectiva de que ainda há muito a ser discutido diante de toda a violência que habita o mundo de hoje. Embora se realize uma análise de imagens de violência de muito tempo atrás, ao considerar toda a discussão realizada em torno da memória, estes acontecimentos, como grandes guerras e episódios violentos, embora perpassem muitos anos, continuam sempre como parte das lembranças dos indivíduos e, de acordo com a forma como são abordados, podem também contribuir para a formação de uma identidade social a partir da memória que resgata e estabelece os fatos.

A violência, existente na guerra ou, se de outro modo, isolada, existe nos mais diferentes moldes. Ginzburg (2013) cita algumas das formas de violência que podem ser simbólicas, psicológicas, por intimidação, humilhação, remetendo, ainda, à desumanização e hostilidade: “trata-se de uma palavra que é chamada para falar frequentemente de situações difíceis de descrever, de extremo horror, de níveis de sofrimento que não deveriam existir”. (GINZBURG, 2013, p. 10), mas que acabam se tornando comuns entre os indivíduos. E o mesmo autor ques-

tiona: “por que isso é um fenômeno comum?” (GINZBURG, 2013, p. 11). Ao passo em que já está institucionalizada como parte da memória social, a violência acaba por não causar mais estranhamento, é como se a humanidade ficasse alheia a esta discussão, uma vez que os fenômenos de guerra e violência são, inexplicavelmente, inerentes à humanidade.

Sendo assim, a imagem artística da violência poderia contribuir não apenas para a interpretação das obras, mas, sobretudo, para “definir critérios de relacionamento com outros seres humanos e tomadas de decisão” (GINZBURG, 2013, p. 25), colaborando para novas ponderações com relação a este tema, que não deve ser considerado como normal à sociedade.

Entretanto, a presença da violência nas obras de arte nem sempre atua com uma perspectiva humanizadora. Diferente disso, conforme explica Ginzburg, fatores negativos aparecem na obra, mas a solução final é positiva, ficando em evidência em detrimento da problemática. “Certos momentos de violência, longe de serem indesejáveis, são interessantes para a composição do conjunto” (GINZBURG, 2012, p. 28), enfatiza o autor, instigando a refletir se o formato como este tema aparece, é realmente satisfatório no sentido de fazer refletir ou, de outro modo, se a resolução dos conflitos quase que instantaneamente acaba por suprir os anseios do leitor que circundam mais na obtenção de valores positivos do que na construção de uma nova interpretação sobre aquilo que é negativo e como pode ser modificado.

Considerando as reflexões estabelecidas até aqui, é oportuno destacar que a representação dos fenômenos sociais através das narrativas está ligada à formação da memória social coletiva. Os episódios de guerra e violência, constantemente abordados nos discursos, são grandes problemas sociais que, ao serem representados através das manifestações artísticas, embora muitas vezes não o façam, podem vir munidas por contextualizações maiores sobre os temas, proporcionando, em maior medida, possibilidades de envolvimento social enquanto reflexão e possíveis atitudes com vistas a modificar realidades.

O ROMANCE O TEMPO E O VENTO

Composta por sete livros, a trilogia *O tempo e o vento* foi escrita

pelo autor gaúcho Erico Verissimo, que nasceu na cidade de Cruz Alta, em 17 de dezembro de 1905 e faleceu em novembro de 1975, em Porto Alegre.

A história de *O tempo e o vento* é contada através de um narrador onisciente e seletivo. Ao passo em que descreve muito detalhadamente acerca dos acontecimentos de diversos espaços e tempos, é uma voz que aparece também como reflexiva, admitindo os pensamentos das personagens que fazem parte do romance e trazendo algumas ideias próprias a respeito dos episódios. A linguagem utilizada na obra é formal, quando na voz do narrador, mas, entre os diálogos das personagens, é permeada pelo regionalismo, sendo marcada por expressões típicas do Rio Grande do Sul, o que também evidencia o contexto de produção da obra.

Embora seja linear, já que os fatos são representados cronológica e logicamente, com começo, meio e final, o enredo do romance apresenta uma ruptura nesta linearidade ao considerarmos que os episódios de “O Sobrado” são intercalados ao longo do texto, em um tempo diferente daquele que está sendo apresentado, com outra geração de personagens.

O primeiro volume, *O Continente* (1949), traz o surgimento do Rio Grande do Sul e a formação das primeiras cidades, como a fictícia Santa Fé, através das famílias Terra, Caré, Cambará e Amaral. Esta obra inicia com os conflitos nos Sete Povos das Missões, ameaçados pela execução do Tratado de Madri, assinado entre portugueses e espanhóis para a entrega do local colonizado pelos jesuítas. Outros conflitos são citados neste primeiro tomo, como a Guerra do Paraguai, a Revolução Farroupilha e a Revolução Federalista, última grande guerra civil do século XIX. Entre as batalhas e a formação sul-rio-grandense, histórias de amor também estão evidenciadas nesta primeira parte da trilogia. Dentre estas, destacamos o romance de Pedro Missioneiro, que, após deixar os Sete Povos das Missões, é encontrado ferido por Ana Terra, na estância em que a moça reside. Após adquirir a confiança da família, o índio permanece auxiliando nos afazeres da estância e se aproxima de Ana Terra que inicialmente procura resistir ao desejo que sente pelo índio Pedro, mas entrega-se ao missioneiro e fica grávida. Ao descobrir a gravidez da filha, Maneco Terra e seus filhos matam o índio. Com o passar

do tempo e um grande ataque dos castelhanos à estância dos Terra, os sobreviventes Ana, juntamente com seu filho, também nomeado Pedro, e sua cunhada, esposa do falecido irmão de Ana Terra, partem em busca de um local para recomeçarem suas vidas, chegando à cidade de Santa Fé, onde se estabelecem e se dá a continuidade da família Terra.

Outra história amorosa, sempre permeada pelos vestígios da guerra, que se apresenta em *O Continente* acontece entre Bibiana (filha de Pedro Terra e neta de Ana Terra) e o capitão Rodrigo, figura sedutora que vivenciou muitas guerras e lutou em diferentes batalhas. As dicotomias de amor e traição, afeto e descaso, presentes na vida deste casal, permeiam grande parte da narrativa deste livro de *O tempo e o vento*. Rodrigo, que reconhece em Bibiana seu grande amor, muitas vezes abala-se emocionalmente ao recordar com saudades das batalhas nas quais lutou, de seus divertimentos e feitos tidos como heroicos, e, por este motivo, mais de uma vez deixa a mulher e o filho Bolívar para viajar, jogar, beber e encontrar-se com mulheres extraconjugalmente. É neste espaço de tempo que é representada a Revolução Farroupilha, guerra que dá fim à vida de Capitão Rodrigo.

Ainda nesta primeira peça discursiva de *O tempo e o vento*, temos a história de amor do filho de Bibiana e Rodrigo, Bolívar, que se casa com a doentia Luzia, moça que tem estranho gosto pelo sofrimento alheio. A vida conflituosa que leva ao lado da esposa tem fim quando Bolívar é morto em frente a sua casa, por desobedecer às ordens dos Amaral, chefes daquela cidade.

Os heróis representados em *O Continente* são, exatamente, aqueles que vivenciam ou mesmo provocam situações violentas e que estão sempre dispostos a lutar, em qualquer que seja a guerra, para poderem conquistar os ideais almejados. Diante destas primeiras considerações poderemos analisar, no decorrer deste trabalho, o modo como a violência se estabelece através deste objeto de pesquisa.

LEITURA DA VIOLÊNCIA E MEMÓRIA DA NARRATIVA

A temática da violência é muito recorrente em *O Continente*, primeiramente, porque, em se tratando de guerras, a violência é o ele-

mento intrínseco aos eventos conflituosos. Mas, além do tema ser explorado através da remontagem das revoluções, especialmente a Farroupilha e a Federalista, este tema é representado também outras diversas vezes ao longo da narrativa, e de diferentes maneiras. Cabe, portanto, para a nossa pesquisa, recorrermos aos questionamentos feitos por Ginzburg (2013): por que a violência é vista como um fenômeno comum? E adaptando-a para a nossa proposta de investigação: a violência é representada, através deste romance, como um fenômeno comum? Qual o posicionamento crítico, se existente, da obra em relação à violência?

Iniciamos a análise de alguns episódios violentos expressos no romance, a partir da história de Ana Terra, uma das precursoras da família que deu origem a Bibiana. Ao realizarmos a leitura da história de Ana Terra, podemos perceber que, ainda sem a presença dos guerrilheiros que seriam considerados heróis por aqueles que cultuam a guerra, e mesmo em uma estância muito longe da civilização, a violência já se fazia muito presente, comprovando mais uma vez este ciclo de pensamentos idênticos que permeiam a geração desta família, que tem seguimento, justamente, com a gravidez de Ana Terra. Esta, ao saber que estava esperando um filho do índio Pedro Missioneiro, recordou: “conhecia casos de pais que matavam as filhas ao sabê-las desonradas. Honra se lava com sangue!” (VERISSIMO, 2013, p. 135-136).

Esta é uma constatação – evidenciando a institucionalização da violência como solução para conflitos das mais diversas origens –, que tem sequência pela continuidade de uma predestinação violenta que marca toda a narrativa. E se já no século XVIII era o sangue que poderia lavar a honra de uma família, sendo o ato violento concebível como mais correto em relação a outros acontecimentos, com a personagem em questão não foi diferente, como podemos perceber no trecho que segue:

Antônio e Horácio voltaram ao clarear do dia. Estavam pálidos e tinham nos olhos tresnoitados uma apagada expressão de horror [...]. Viu quando um deles atirou uma pá no chão. Compreendeu tudo. [...] Ana imaginou Horácio e Antônio cavando uma sepultura, e o corpo de Pedro estendido no chão ao pé deles, coberto de sangue e sereno. Depois os dois vivos atiraram o morto na cova e o cobriram com terra. Bateram a terra e puseram uma pedra em cima. E Pedro lá ficou no chão frio, sem mortalha, sem cruz, sem oração, como um cachorro

pesteado. Agora estava tudo perdido. Seus irmãos eram assassinos. Nunca mais poderia haver paz naquela casa. Nunca mais eles poderiam olhar direito uns para os outros. (VERISSIMO, 2013, p. 140-141).

Embora a honra dos Terra pudesse ter sido lavada, a paz da família foi enterrada junto com o índio. Os irmãos horrorizados com seu próprio feito, Ana Terra grávida de um filho sem pai e uma casa onde as pessoas não conversam. A violência realizada para garantir a honra é a mesma que se torna motivo para uma desavença que perdura por muitos anos, gerando, inclusive, anseios de concretização de outra forma de violência, desta vez de Ana, que, revoltada com a atitude dos irmãos, tem anseio por arrancar-lhes os olhos, embora não o faça. Através desta narrativa fictícia, podemos mais uma vez compreender o que afirma Ginzburg (2013) no sentido de a violência não se justificar em nenhuma das hipóteses, já que causa, em medidas ainda maiores, a destruição.

Neste mesmo sentido, encontramos em *O Continente* uma passagem sobre o ataque dos castelhanos à estância dos Terra. Embora o Brasil estivesse vivenciando as consequências da Revolução Francesa e Inconfidência Mineira – mais uma vez a guerra como pano de fundo do sofrimento –, o ataque dos castelhanos àquela família, matando todos os homens e violentando Ana Terra, estaria colocando atos violentos, novamente, acima de qualquer forma de humanização, para a conquista de bens materiais: “Donde está la plata? [...] Ela soltou um grito, fez um esforço para se erguer mas não conseguiu. [...] Veio outro homem. E outro. E outro. E ainda outro. Ana já não resistia mais. Tinha a impressão de que lhe metiam adagas no ventre. Por fim perdeu os sentidos” (VERISSIMO, 2013, p. 156-157).

A busca pelo dinheiro, através do roubo, que já pode ser considerada uma forma de violência não vem sozinha. Além do ato de roubar, é notório que as personagens que representam os castelhanos fazem graça da situação, ao matar toda a família e deixar a mulher horrorizada e, ainda, ao abusar dela com o objetivo da satisfação física, por meio do sofrimento da personagem.

Esta graça que citamos pode ser notada ainda mais explicitamente em outros trechos da narrativa, quando, por exemplo, o capitão Rodrigo chega à cidade de Santa Fé e com sua expressão: “nos pequenos

dou de prancha e nos grandes dou de talho” (VERISSIMO, 2013, p. 209), brinca com a questão da violência antes mesmo de apresentar-se aos demais homens que compõem a cena. Como os atos violentos e a cultura de guerra já estão enraizados naquele lugar, um até então desconhecido já desafia para que a briga de fato se suceda. Sem motivos, sem inimizades, sem guerra constituída, há a ideia de duelar, pelo simples fato de duelar.

Neste sentido, também a violência que não provém de batalhas institucionalizadas é representada, assim como a guerra, como uma forma de resolver todos os conflitos. Isso acontece, por exemplo, quando Rodrigo dirige-se ao coronel Amaral para avisar que ficará na cidade e o mesmo pega sua adaga, convidando à briga, já que não simpatiza com o novo habitante do lugar. E é também através de um duelo que o capitão resolve suas diferenças com o pretendente de Bibiana, o Bento Amaral: “Se eu não botar minha marca na cara desse cachorro, não me chamo mais Rodrigo Cambará. [...] – Arma de fogo? – perguntou Rodrigo. – Adaga. Os olhos de Rodrigo brilharam. – É melhor. Leva mais tempo”. (VERISSIMO, 2013, p. 274-277).

Neste trecho, o padre aparece como a voz que questiona e tenta encontrar outra solução que não necessite perpassar por uma briga. Contudo, os dois demonstram o grande interesse no duelo, até mesmo pela escolha da arma que causará mais dor. E a tranquilidade expressa por Rodrigo evidencia, novamente, o modo como algumas das personagens da ficção tratam a violência como algo jocoso.

Estes mesmos pressupostos podem ser verificados em outros momentos da narrativa um, que selecionamos como exemplo, em que personagens falam acerca do modo como Dr. Aguinaldo Silva, um novo morador da cidade, matou a sua esposa e o amante dela, e o outro, relativo ao enforcamento de um escravo acusado de roubo:

Havia no drama um detalhe dum trágico grotesco que os maldizentes usavam como remate humorístico do caso: “O homem estava começando a tirar a roupa quando Aguinaldo saiu de baixo da cama. O infeliz nem teve tempo de dizer ai: a faca do marido rasgou-lhe o bucho”. Risadas. “No fim, acho que ele não sabia se segurava as calças ou as tripas.” Pausa dramática. “Mas tanto as calças como as tripas acabaram caindo no chão.” Novas risadas. (VERISSIMO, 2013, p. 20).

Neste caso, é a voz do narrador que questiona as risadas, tratando como trágico o motivo que suscita o riso. A respeito de discursos desta natureza, Ginzburg (2013) afirma ser importante este papel do narrador, uma vez que, ele mesmo, pode fazer conhecer diferentes perspectivas.

Em outra situação, a personagem Luzia pede sobre os detalhes do enforcamento de uma pessoa, sentindo-se ansiosa pelo ato. Assim como a guerra fora tratada como uma festa, um fandango, também aqui um ato de extrema violência, o enforcamento de um homem, é considerado como tal. Existem algumas personagens que apresentam aversão a este episódio, mas existem, ainda, aqueles que esperam ansiosamente pelo momento do enforcamento e, ainda, os que conseguem criar piadas em cima do sofrimento alheio. A violência, neste sentido, é representada como um espetáculo, no qual os expectadores assumem os mais diferentes papéis.

A curiosidade exposta de Luzia demonstra o grande interesse da noiva de Bolívar em saber detalhes sobre o enforcamento daquela pessoa, já que ela presenciou um outro, muito mais “bonito” do que este em outra oportunidade. A personagem atribui uma qualidade positiva a um fato de extrema violência, e, para ela, o negativo desta situação seria, na realidade, a pequena dimensão que, em sua opinião, o fato estava recebendo. É mais uma vez a figura do sacerdote que questiona tanto o fato ocorrido quanto o gosto da moça por tudo aquilo que acontecia.

Este prazer pelo sofrimento alheio, representado na obra de Verissimo, pode enquadrar-se na perspectiva de Ginzburg (2013, p. 43), que explica como na literatura podemos encontrar o comportamento violento enquanto causador de prazer e satisfação. Vemos esta perspectiva quando a personagem Luzia sente satisfação no sofrimento do outro, seja através da doença que o destrói, tendo em si mesma o caráter violento, ou, pela violência causada de uns para com os outros, como no caso do enforcamento.

Embora Luzia seja representada de forma a sentir este prazer de modo muito explícito, podemos entender que as demais personagens do romance, envolvidos com episódios conflituosos, também sentem prazer com a prática violenta. Os castelhanos, ao atacarem a estância buscando dinheiro, matam e violentam por prazer. Os duelos e brigas

desafiadoras a qualquer momento, entre homens que ao menos se conhecem ou que não têm motivos para iniciar uma batalha antes mesmo de uma conversa também são recorrentes ao longo da narrativa. Além disso, vimos a preferência pela adaga em vez da arma de fogo, pelo prazer de ver a demora no sofrimento do outro, e o brilho no olhar do capitão Rodrigo ao chegar a esta conclusão. Da mesma forma, quando observamos o modo como a guerra é representada, entendemos o quanto a revolução era importante inclusive para o divertimento de algumas das personagens. Todos estes exemplos levam à crença de que não somente Luzia, que notoriamente vibra com o sofrimento alheio, mas sim outras representações na trama apresentam a violência com o viés da satisfação.

Por outro lado, vemos, diversas vezes, as figuras que surgem para questionar as práticas violentas, para inclusive, algumas vezes, propor práticas diferenciadas. Contudo, nenhuma das personagens chega a agir de modo a impor o fim efetivamente das ações violentas. Embora reflitam e até expressem opiniões contrárias às práticas conflituosas, as personagens do romance acabam conformando-se com as situações e opiniões dos demais, não apresentando atitudes em relação aos episódios desenvolvidos.

Ginzburg (2013, p. 43) afirma que “a presença constante de práticas violentas em nossa história estaria associada ao fato de que existe prazer no movimento agressivo”. Se a literatura e, especificamente, *O Continente*, apresentam estes episódios é porque, de fato, a história da vida humana é marcada por situações deste cunho que, representados através do romance, e com o teor ficcional, ganham um novo sentido capaz de proporcionar releituras e ampliar o sentido da humanização, justamente, diante da leitura das práticas do horror.

Conforme citamos anteriormente, a memória pode ser constituída, segundo Halbwachs (2006), também a partir de leituras. Embora se trate de uma memória tomada como empréstimo, passa a ser parte de uma comunidade e, assim, as percepções individuais podem, também, tornarem-se parte de um grupo maior.

Isso não significa que, episódios violentos e a guerra em si devam ser rememoradas a fim de enaltecer estes feitos, mas, por outro lado, esta memória que passa a fazer parte dos grupos teria como uma

das funções trazer à tona uma discussão que é pertinente enquanto construção de um novo pensamento social.

Se a memória social é, portanto, permeada por episódios de violência, *O tempo e o vento*, através de *O Continente*, traz a possibilidade de registrar ficcionalmente alguns episódios, podendo estimular que esta memória construída coletivamente possa estar mais voltada à preocupação com o que fazer, do que simplesmente em conhecer os fatos como eles são. Entretanto, apesar de resguardar a memória da formação do estado gaúcho, além das revoluções e violência que marcaram este território, a obra não apresenta em seu discurso uma parcialidade diante de um ou outro lado, mas sim deixa uma abertura que permite ao leitor a interpretação diante daqueles episódios.

A narrativa em *O Continente*, por um lado, trata a violência sim como algo comum. A violência, no romance, é quase inerente à vida e às atitudes das personagens, promovendo suas visões de mundo, suas vivências e as escolhas que tomam. Por outro lado, as vozes que questionam a violência e as consequências decorrentes das atitudes violentas vêm à tona para fazer pensar acerca do modo como os fatos poderiam ter sido resolvidos senão através de conflitos. Uma vez postas estas considerações, retomamos o pensamento acerca da memória coletiva enquanto transformadora do presente se relacionarmos o que nos traz a obra com os acontecimentos que permeiam o mundo ou, de modo mais específico, o Brasil e o Estado do Rio Grande do Sul hoje.

A literatura de Verissimo, portanto, ao trazer este questionamento, principalmente sobre as consequências de escolhas violentas, pode contribuir para que, a partir de uma história passada, sejam repensadas as ações do presente. Entretanto, não cabe somente à literatura o papel de atualizar as percepções dos indivíduos. Ainda que contribua para a formação de uma memória coletiva mais crítica, a história de guerras e violência no Rio Grande do Sul continua permeando a memória social enquanto orgulho por seus heróis que guerrearam e lutaram pela terra e por liberdade, diferente do que pudemos constatar nesta primeira parte da trilogia que analisamos, que, embora traga o aspecto vultoso dos heróis rio-grandenses, apresenta muito mais sobre suas falhas, sobre o seu lado desmitificado e, especialmente, sobre até onde pode levar os seus anseios e práticas de guerra e violência.

Ao percebermos o modo como acontecem as comemorações das guerras e as rememorações aos ditos heróis, poderíamos, então, definir como atos incompreensíveis, considerando que a violência não é capaz de proporcionar benefícios aos indivíduos. Mas se os episódios históricos que geram estas atitudes são os verdadeiros passíveis de incompreensão, através do resgate na literatura é possível que se compreenda de forma mais adequada o que acontece ainda, atualizar no presente o que deu origem aos acontecimentos do passado.

A memória coletiva que *O Continente* busca resguardar é justamente formada a partir de uma releitura atualizada deste passado, que pode ser mais uma vez lido, sob o viés ficcional, e sob diferentes pontos de vista, para que cada um dos receptores possa constituir suas percepções acerca daqueles fatos e ainda, compor as suas inquietações e indagações no presente.

Contudo, parece-nos que o ciclo da trilogia, que perpassa pelas gerações de homens que lutam na guerra e de mulheres que os esperam voltar, não é o único que está presente na narrativa. Também existe um ciclo que perfaz a pacificação, já que as personagens que questionam não parecem sair do seu lugar: refletem, sugerem, mas as atitudes para a modificação das realidades são poucas ou quase nulas. Embora sejam levantadas possibilidades de se fazer diferente ou, ainda, existam discussões sobre os acontecimentos violentos, a conformidade é um fator predominante, como se guerra e violência fossem inerentes à saga da família, da cidade, do estado e do país.

Entre os ciclos das guerras e da conformidade, existe uma linha tênue capaz de levar o leitor a torcer pelos ditos heróis ou, a refletir sobre como os valores da pacificidade poderiam se sobressair na sociedade, não somente enquanto sul-rio-grandense, mas, principalmente, considerando a humanidade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *Crítica em Tempos de Violência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HARTMAN, Geoffrey. Holocausto, testemunho, arte e trauma. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000. p. 207-235.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LOPES NETO, João Simões. *Contos gauchescos*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

_____. João Simões. *Contos gauchescos e lendas do sul*. 10. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

SEGATTO, José Antônio. Cidadania de ficção. In: SEGATTO, José Antônio; BALADAN, Ude (orgs.). *Sociedade e literatura no Brasil*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 201-221.

VERISSIMO, Erico. *O tempo e o vento: O Continente*. 3. ed. v. 1 e 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

A representação de Angola pós-colonial na narrativa “O cortejo” de João Melo

**Claudia Maira Silva de Oliveira
Ana Paula Teixeira Porto**

INTRODUÇÃO

A literatura e a história não se apresentam de forma isolada, sendo vinculadas uma a outra, ou seja, a história está implícita dentro da obra literária, constituindo-se como parte de sua estrutura formal, como explica Antonio Candido no livro *Literatura e Sociedade*: “Em todos estes casos, o fator social é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós.” (CANDIDO, 2006, p. 25).

Candido (2006) enfatiza a importância de a obra literária dialogar com a realidade e os fatos do período em que é escrita, dessa forma permite que a compreensão do leitor seja significativa, o fazendo refletir sobre o texto. A literatura é uma manifestação artística, sua receptividade e aceitação dependem do papel que determinados elementos exercem sobre o texto como: o escritor, o texto, a realidade dos acontecimentos sociais e históricos, as temáticas e o leitor, pois a inter-relação desses fatores é indispensável para que a obra torne-se um instrumento de reflexão. É nesse sentido que Candido explica que a obra artística dialoga com seu momento de produção:

Para o sociólogo moderno, ambas as tendências tiveram a virtude de mostrar que a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre

da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 2006,p.30)

Essa analogiafirmada por Candido (2006)entre realidade histórica, obra e autor é determinante para a reflexão do leitor quando procura fazer uma leitura crítica de textos literários como os de João Mello¹ em *Filhos da Pátria*. Nesta obra o escritor utiliza-se de personagens, situações e ambientes para representar Luanda após a independência de Angola. As temáticas presentes na antologia evidenciam questões pertinentes a esse contexto, como a violência, a desigualdade social e econômica, a miserabilidade social de Angola e a falta de perspectiva do nativo, que não consegue ascender de classe, uma vez que somente a elite branca ocupa um lugar de destaque social e econômico, enquanto que o negro angolano apenas ascende de classe de forma ilícita.

A obra de João Melo é uma antologia composta de dez contos, escrita em 2001, porém somente é publicada no Brasil em 2008. Nestas narrativas, o autor destaca a realidade de Angola no período pós-colonial, as temáticas elencadas pelo escritor evidenciam a situação dos indivíduos angolanos, que em sua grande maioria estão à margem da sociedade. Melo faz uma crítica à desigualdade econômica de Luanda, pois uma parcela significativa da sociedade vive em condições de miserabilidade e vulnerabilidade social, sendo esta vítima da má administração política e governamental, como explicita Costa no seguinte fragmento:

Os dez contos que compõem a coletânea formam retratos da sociedade angolana em suas facas de pobreza e violência, desigualdade, preconceito, corrupção política, a presença do estrangeiro e demais temas, todos envolvidos em acontecimentos do cotidiano e em tramas muito próximas à realidade de seu país – e por que não de outros continentes? , marcadas às vezes pelo bom humor; sempre pela reflexão. (COSTA, 2009, p. 3)

Neste fragmento do artigo de Maristela Costa, nota-se que a autora salienta a presença da crítica como um fator marcante em todos os contos da antologia. Exemplar nesse sentido é a narrativa “O cortejo”, pois nesse conto há referência crítica à ascensão social de forma ilícita e à desigualdade econômica do país angolano no contexto pós-colonial.

¹ João Melo escreve poesia, contos e crônicas, porém, mas ainda não elaborou um romance completo; em grande parte de suas obras adota um teor crítico para a situação do angolano.

Em ambos os contos, João Melo propõe ao leitor uma reflexão, fazendo-o desacomodar-se e querer conhecer um pouco mais sobre a realidade africana e suas problemáticas.

Considerando as possíveis relações entre literatura e história, tal como propõe a perspectiva crítica de Candido (2006), este estudo tem o objetivo de analisar as possibilidades de reflexão acerca do contexto pós-colonial de Angola no conto “O cortejo”, bem como verificar como o escritor representa este tema dentro das narrativas de equistas técnicas literárias utilizadas. A pesquisa acontecerá através de análises e interpretações dos contos literários, a partir do método da literatura comparada, baseando-se em pesquisas bibliográficas acerca da literatura africana de expressão portuguesa e da perspectiva sociológica do estudo literário.

“O CORTEJO”: UMA ANGOLA PÓS-COLONIAL MARCADA PELA DESIGUALDADE E MARGINALIZAÇÃO

O conto “O cortejo” apresenta a estória do casamento de Rui e Leonilda, ambos pertencentes à elite de Luanda, o casal se dirige para a igreja de carruagem, fato que desperta admiração das pessoas, pois não consistia em um fato comum, somente pessoas ricas contavam com tal luxo. Os cavalos que conduziam a carruagem, ao presenciarem a situação julgam injusta, pois de um lado veem crianças pobres e miseráveis a lhes olhar, de outro lado o casamento luxuoso do casal e seus familiares. Diante deste acontecimento, percebe-se no seguinte fragmento do conto a indignação dos cavalos:

Cabe revelar, em particular, que, dentre a multidão embasbacada perante a carruagem estacionada defronte da igreja, as crianças eram aquelas que mais faziam os dois animais sentir um dolorido aperto no coração. (MELO, 2001, p. 131)

Nesta parte do texto, o autor evidencia a humanização dos cavalos, pois Melo destaca que os animais apresentam características e sentimentos mais solidários do que o próprio ser humano, colocando-os num patamar superior.

É possível identificar, na narrativa de João Melo, semelhanças entre a realidade e o contexto pós-colonial de Angola. Um exemplo dis-

so é a representação da diferença econômica e social existente em uma mesma cidade, como se vê no conto “O cortejo”. Em muitos episódios da narrativa o escritor mostra a existência de corrupção, periferias, pobreza, abandono, vulnerabilidade e marginalidade em Luanda, contrapondo-se à família dos noivos que esbanja dinheiro e ostenta uma vida luxuosa. Neste fragmento apresenta-se relação entre a narrativa e o contexto pós-independência de Angola, a elite que ascende de classe, mas de forma suspeita e questionável como explica o narrador, relacionando esses personagens ao contexto angolano:

De facto, a família Caposso e a família Ferreira da Silva eram apenas dois exemplos de uma casta (palavra que, eu sei, tem ressonâncias altamente desagradáveis, mas que os dois animais são forçados a usar, para descrever corretamente o fenômeno) que se começou a formar em Angola a partir de meados dos anos 80, primeiro discretamente, mas logo a escândaras, de indivíduos que, misteriosamente, ostentavam um nível de vida que contrasta, de modo flagrante, com o da esmagadora maioria da população. (MELO, 2001, p. 145)

52

Neste excerto, o narrador cita a disparidade social de Luanda, onde apenas alguns, como é o caso da família Caposso e Ferreira da Silva, pertencem a uma casta e nível de vida superior, além disso, denuncia a elite que enriquece misteriosamente, porém esse fato contrasta com a situação da grande maioria que vive em condições de pobreza e às margens da sociedade. Dessa forma, Melo mostra um país que se tornou independente, mas que ainda apresenta algumas deficiências que o tornam ainda uma espécie de “colônia”, uma vez que antigos problemas, como desigualdade social, não foram superados.

Nessa mesma perspectiva, Rejane Seitenfuss Gehlen aborda, em sua dissertação intitulada *Angola sob a contística* pós-colonial de João Melo, alguns resquícios que se mantêm desde a colonização até os dias atuais, mesmo Angola já sendo independente:

É a partir da questão da identidade e liberdade do indivíduo, enquanto aspectos anticolonialistas, que a análise se encaminha para a obra *Filhos da Pátria*, na qual o autor revela as contradições dos sujeitos e do país. Apresentada em seu enfrentamento a todos os dilemas do capitalismo tardio e, consciente de sua condição periférica, Angola busca o respeito a sua afirmação identitária enquanto nação livre, embora a pobreza e o abandono sejam a antítese do anunciado no título da referida coleção

de narrativas curtas. A análise ocupa-se em identificar os vários ângulos da cidade de Luanda, representativa da própria angolidade.

As narrativas colocam em evidência a degradação social, a pobreza e desumanidade da vida nas vilas pobres, os impactos da guerra na desagregação das famílias, os negócios escusos da elite angolana no período pós-independência. (GEEHLEN, 2010, p. 14)

No conto estudado, percebe-se claramente a presença desses elementos pós-coloniais de Angola citados por Geehlen (2010), como a pobreza, a desumanização e as condições sub-humanas e injustas em que o indivíduo é exposto. No fragmento citado abaixo, observa-se como vivem as pessoas nas periferias de Angola, em condições de extrema miserabilidade e abandono que geram sofrimento humano e constroem um cenário de pobreza extrema, acompanhado de condições insalubres de vida humana, conforme aponta o narrador:

com as piores imagens de degradação e miséria que é possível conceber, às quais os homens e mulheres só se adaptam devido à incrível capacidade de sofrimento e aviltamento do ser humano. Moradias a cair aos pedaços, águas podresalagando as ruas esburacadas, autênticas montanhas de lixo espalhadas por todos os lugares, restos de tudo o que antes fora algum equipamento eventualmente prestável como carcaças de carros velhos, ferragens contentores abandonados, chapas de zinco, madeira ou pneus, alimentos apodrecidos, dejetos orgânicos de todo tipo[...] (MELO, 2001, p. 138).

O narrador, ao generalizar essas imagens como sendo dominantes na capital angolana e a descrevê-las com essa precisão, mostra a condição da maior parte da sociedade Luandense contemporânea, indicando que seus habitantes vivem como se estivessem abandonados e esquecidos pelos seus governantes. Nesse sentido, João Melo permite que o leitor visualize através das descrições, a ambientação das periferias de Luanda, mostrando até onde vai a capacidade de adaptação do ser humano, em meio a carcaças de carros, animais mortos, ruas esburacadas e mal cheirosas. Essas descrições são uma forma de denúncia e crítica às condições de vida nesse país que, mesmo independente, carrega consigo a imagem de abandono e degradação. Além disso, sinaliza uma ação que parece se perpetuar na sociedade já comandada por angolanos: o desejo de exploração do outro, daquele de está abaixo da pirâmide social,

daquele que não tem a quem recorrer, assim como se fazia quando Angola ainda era colônia de Portugal e aos portugueses cabia a tarefa de exploração do subalterno, o negro angolano.

No final da narrativa, quando os cavalos decidem mudar o roteiro do cortejo, compreende-se por meio das exposições feitas pelo narrador a realidade da periferia de Luanda, onde as pessoas vivem em meio a lixos, animais mortos e ruas abandonadas. O escritor destaca no texto que os luandenses não têm nem mesmo o direito de viver como seres humanos, dando uma dimensão desumanizada àqueles que vivem em condições marginais.

É importante salientar que todas essas referências críticas são construídas a partir de uma voz, a de um narrador onisciente intruso, uma vez que este conhece todos os fatos e pensamentos dos personagens, além disso, intromete-se na história atribuindo sugestões e opiniões, como se observa no seguinte fragmento de “O cortejo”: “Ao contrário do narrador, que, segundo dizem alguns, deve manter a frieza diante das mais indignas situações os dois, cavalos achavam que o estilo de vida dessas duas famílias ricas angolanas” (MELO, 2001, p. 134). Este comentário do narrador permite o entendimento de que é ele quem está falando e opinando sobre a situação, assim como induzindo o leitor a refletir sobre a condição de vida atual no país.

Nesse sentido, a voz do narrador, que também interage com o leitor, se faz de forma crítica, informando o leitor e fazendo refletir sobre a realidade de pobreza, violência, decadência e abandono, da maioria dos cidadãos luandenses. O narrador descreve as situações da narrativa de forma crítica, sendo seu objetivo, fazer com que o leitor desperte criticamente para esta realidade. O conto “O cortejo” condiz com a realidade de Luanda no período de pós-independência, ou seja, a narrativa representa muitas situações reais do ambiente, essa compreensão do leitor só acontece devido a dedicação do narrador descrever a realidade, pois ele vive neste contexto e nesta cultura, porém reflete sobre a realidade que o cerca e assim julga não ser aceitável tanta desigualdade, assim ele nos encaminha durante a sequência dos fatos, descrições dos ambientes, dos fatos e personagens, conhecer a realidade difícil destes sujeitos que vivem à margem da sociedade, enquanto a elite, ignora esta parcela da sociedade e cada vez mais ascende de forma suspeita e ilícita.

Assim como o foco narrativo, os personagens também são tipos humanos que representam a sociedade angolana. Os personagens presentes na narrativa são: Rui, Leonilda, as crianças, Dona Ester, os cavalos e os demais convidados do casamento, o que confere que o escritor deseja mostrar os mais diversos tipos sociais angolanos. De um lado personagens bem sucedidos que fazem parte da elite e pertencem a um tipo de casta, como é o exemplo de Rui, Leonilda, Dona Ester e os convidados do casamento; de outro lado, os personagens marginalizados, ou seja, sujeitos que pertencem à outra casta considerada “inferior” e decadente, da qual faz parte a maioria da sociedade angolana, como: as crianças, os cavalos e demais pessoas que vivem nos subúrbios, sendo estas não são citadas apenas generalizadas.

Para Candido (2002), os personagens e contextos descritos na ficção podem manter vínculos com a realidade, em alguns casos, o meio em que o escritor está inserido, reflete em sua produção literária. Considerando estes aspectos pode-se entender que o conto “O cortejo” de João Melo, traz situações, problemáticas e realidades de Angola no período Pós-colonial, que colocam em evidencia a desigualdade social, econômica e política que existe em Luanda. Neste caso, verifica-se também que Melo deixa implícito suas próprias experiências na obra literária, produzindo situações e personagens que aproximam-se do real.

Essa relação entre obra literária e a realidade pode ser observada no conto o “O cortejo”, onde há presença de diferentes tipos de personagens, que representam a realidade de Angola. Dona Leonilda é uma das personagens que representam a elite angolana, pois ignora e desconhece a situação da maioria da sociedade Luandense, preocupando-se apenas consigo, leva uma vida exageradamente fútil e em momento algum se sensibiliza com seus semelhantes.

Outros personagens que representam essa potencialidade da literatura de representação da realidade conforme exposto por Candido (2002) são as crianças e os moradores das periferias que vivem em condições decadentes e desiguais, como veremos no fragmento a seguir, em que as crianças estão do lado de fora da igreja, sujas e mal vestidas, vendendo mercadorias e vislumbradas com a carruagem que leva os noivos. Essa cena mostra uma das realidades de Angola no contexto do final do século XX:

não fora o fato de aquelas crianças especiais: sujas, rotas e descalças, umas com caixas de graxa às costas, ou mil e um artigos nas mãos que tentavam todo custo vender a quem passava, outras simplesmente de mãos vazias, eram, vamos dizê-lo, a imagem nítida do futuro de Angola, caso os homens não se decidam dar-lhes a mão. (MELO, 2001, p. 132)

As crianças descritas por João Melo no conto representam a condição das crianças angolanas, que têm de trabalhar e que levam uma vida muito difícil com responsabilidades que não condizem com sua idade. Essa situação descrita pelo narrador, na qual encontram-se as crianças próximas à carruagem, oportuniza que personagens – no caso os cavalos – reflitam como seria o futuro de Angola se não houvesse nenhuma mudança (DINIZ, 2012). Vale ressaltar que a sensibilidade acontece por parte dos animais, pois em nenhum momento há comoção das pessoas que ali estão, estas mostram-se brutalizadas e indiferentes ao contexto de pobreza das crianças. Considerando a humanização proposta na caracterização dos cavalos, que se sensibilizam com as cenas que vêem, e a indiferença dos homens, observa-se que os seres humanos são colocados em uma posição de inferioridade em relação aos animais, pois os cavalos têm atitudes mais humanas que o próprio ser humano.

Os personagens podem apresentar várias tendências. Para Candido (2002) há tendência do personagem plano, em que seu comportamento consiste em não apresentar variáveis e oscilações, suas atitudes e condutas são calculadas e esperadas, em nenhum momento surpreendem o leitor. Essas características são evidenciadas durante a narrativa através das personagens de Dona Leonilda, os noivos, seus familiares e as crianças, pois suas atitudes são calculadas, não há mudanças de comportamento e conduta durante todo o conto. Logo, desde o início da narrativa suas ações não surpreendem.

Outro tipo de personagem citado por Candido é a personagem plana com tendência esférica: esta pode surpreender o leitor a qualquer momento, pois traz consigo imprevisibilidade, como nota-se no conto “O cortejo”, através dos cavalos que resolvem não seguir o trajeto estabelecido, assumindo feições humanas de reflexão e análise social. Isso fica explícito quando os cavalos decidem levar os noivos para outro ambiente a fim de mostrar-lhes uma realidade que precisa ser conhecida:

Acontece, porém, que esse percurso tão minuciosamente delineado foi completamente desfigurado para não dizer subvertido pelos dois cavalos que puxavam a carruagem. Mau o cortejo se pôs em andamento, os dois animais após uma maliciosa e mútua piscadela de olhos, embicaram a toda a velocidade para o muçequCatambor.(MELO, 2001, p.137)

Neste fragmento do conto “O cortejo”, pode-se visualizar que os cavalos decidem mudar a percurso estabelecido pelos pais dos noivos, os animais combinam através de uma piscadela, usando uma linguagem para comunicação, levá-los para a periferia de Luanda. O objetivo dos animais é que os recém casados conhecessem a realidade da grande maioria dos luandenses, que vivem às margens da sociedade, abandonados e em condições precárias. Nota-se neste fragmento a presença da tendência esférica, citada por Candido (2002) anteriormente, pois os animais decidem mudar o que estava estabelecido, surpreendemos leitores, com tal mudança de comportamento e pela capacidade de reflexão, tendo-se dessa forma uma perspectiva humanizada.

O espaço geográfico em que se apresenta a narrativa é Luanda capital de Angola, o conto inicia em frente a uma igreja, onde as famílias Caposo e Ferreira, aguardam os noivos que chegam de carruagem, mais tarde a história termina no subúrbio. Diante das variações de ambientes e realidades existentes em uma mesma cidade, nota-se que narrador deseja revelar as diferenças políticas e sociais existentes em Luanda, onde as famílias mais abastadas se mostram indiferentes perante realidades de pobreza e abandono em que os moradores dos subúrbios estão inseridos.

A estória inicia-se na igreja, no casamento de Rui e Leonilda e em seguida os personagens transitam por algumas ruas da cidade, terminando no subúrbio. O tempo da narrativa é de ordem cronológica, pois segue uma sequência lógica dos fatos, apresenta início, meio e fim, não há presença de Flashbacks, sendo assim, compreende-se a estrutura como linear, disposta em dezesseis parágrafos e treze páginas. O conto “O cortejo”, assim como as demais narrativas presentes na obra “Filhos da Pátria”, são textos curtos, com a presença de descrição. Para Xavier (2011) o narrador através da narrativa condiciona o leitor refletir sobre a condição humana dos Luandenses, os possibilitando uma leitura crítica e transparente da desigualdade que castiga a grande maioria da população.

A temática central que permeia o conto é a desigualdade social e econômica de Angola, neste texto há latente a significativa diferença entre a maior parte dos sujeitos angolanos que vivem nos subúrbios e marginalizados, no que contrasta, com a elite, que vive em extremo luxo e futilidade, como se evidencia na seguinte citação do conto “O cortejo”:

[...] A D. Ester que tinha apenas 29 anos, não trabalhava, pois era acomodada, frequentemente, de uma série de chilikues inexplicáveis e depressivos, que exigiam frequentes viagens a Londres e a Paris, para renovar seu guarda-roupa pessoal, o que era muito mais eficaz do que todos os ansiolíticos conhecidos.[...] (MELO, 2001, p.134)

Esta passagem do texto mostra a forma com que a personagem D. Ester livrava-se de seus ataques depressivos, fazendo compras em Londres e Paris, nota-se nesse fragmento a questão da futilidade da senhora. Porém na mesma narrativa, o autor denuncia a disparidade econômica de outros personagens que não seus direitos básicos garantidos e respeitados, como no caso das crianças descritas pelo narrador como sujas, rotas, mal vestidas, descalças e carregadas de mercadoria para vender (MELO, 2001, p. 132).

O estudo contemplará, através de análises e interpretações da obra, a partir da perspectiva da sociologia da literatura e baseando-se em pesquisas bibliográficas acerca da literatura africana de expressão portuguesa, relações que o romance estabelece com a história de Angola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em “O cortejo” compreende-se que a constituição do enredo, dos personagens e das situações constroem uma representação de Angola no período pós-colonial, com todas as problemáticas e percalços de um país que está redescobrando sua identidade e estrutura social, como evidencia Diniz (2012, p.72): “O cortejo revela a discrepância existente entre as condições de vida da *nova* elite angolana e da população que habita às margens dessa sociedade que proclama o progresso de um país em fase de reconstrução”. A citação de Diniz (2012) relaciona-se

com o conto de João Melo, pois a maioria dos personagens da narrativa representam sujeitos angolanos que vivem nas periferias, às margens da sociedade, esquecidos por seus governantes, enquanto uma pequena parcela elitizada de Angola continua seguindo modelos de uma administração corrupta e desleal que se preocupa somente em ascender de classe e satisfazer seus próprios desejos, sem preocupar-se com o restante da sociedade pobre.

A forma com que o narrador conta a história auxilia o entendimento e a compreensão de determinados fatos; durante o texto ele descreve e opina com base em seu próprio ponto de vista ou, então, expõe realidades de Angola. Um exemplo claro é quando o narrador explicita para o leitor que Angola é um dos países que mais importa carros de todas as marcas, modelos e cores, como se fosse um país asiático de economia desenvolvida e de poder aquisitivo elevado para toda população. Esse enfoque é observado no excerto do conto:

Luanda é uma das cidades do mundo que, relativamente (em função do total de população existente), importa mais carros durante o ano, de todas as marcas, modelos, cores e estados de conservação, coexistindo nessa matéria (como em outras) com um luxo quase asiático, mas provinciano, e a mais deprimente degradação. (MELO, 2001, p. 139)

Neste fragmento o narrador expõe uma informação social importante a partir de um estilo que se aproxima do texto jornalístico-argumentativo pela precisão de dados e pela sinalização de julgamento sobre os fatos narrados, possibilitando uma leitura crítica sobre como a população consome, pois essa situação contrasta com a realidade da maioria dos luandenses, os quais vivem em condições de miserabilidade nos subúrbios. Com a descrição citada acima, percebe-se que o narrador critica a desigualdade que existe em uma mesma cidade, no caso, Luanda.

A visão crítica, pautada na sensibilidade sobre a desigualdade social e econômica de Angola, além de ser explicitada pelo narrador, também se faz por meio de alguns personagens do conto. Estes se sensibilizam com as injustiças e dificuldades do seu país, explorado por uma casta dominante considerada tradicional, pertencente à fidalguia, como é o caso das famílias dos noivos, que se julgam superiores, e desfrutam de luxos desnecessários, enquanto crianças são esquecidas e abandona-

das, como se destaca com crianças em frente à igreja.

A partir dessa abordagem, João Melo pretende chamar a atenção para a degradação humana e para a desigualdade social de seu país, reforçando a humanização dos cavalos no conto que acentua a brutalidade dos homens. Mesmo sendo animais, os cavalos sensibilizam-se diante da desigualdade e do abandono de Luanda pela elite, que ignora a realidade das pessoas marginalizadas que vivem nos subúrbios. Almeida (2013) pontua a forma com que o autor deseja criticar de forma irônica, a insensibilidade dos seres humanos:

Melo aponta para a realidade da periferia de Luanda e a falta de visibilidade que esse espaço tem entre os mais abastados. O autor, no tom irônico que lhe é característico, humaniza os cavalos mais do que as pessoas, conferindo a eles raciocínio e sensibilidade tamanha, que a realidade dos musseques “fazia o coração deles sangrar” [...]. Esse olhar à periferia enquanto um espaço que é desprestigiado por grande parte da população da cidade e que tem uma série de problemas com relação às condições de vida. (ALMEIDA, 2013, p.4)

A partir da análise do conto “O cortejo” e os estudos realizados acerca da contística de João Melo, pode-se concluir que o escritor por meio da narrativa fez críticas à classe dominante e aos governantes de Angola, denunciando a corrupção e as futilidades da elite. Compreende-se que o conto apresenta um cunho denunciador, pois, além de tornar o leitor reflexivo sobre a triste realidade de muitas pessoas angolanas que se inserem no contexto do final do século XX, mostra o diálogo existente entre a realidade histórica de Angola e a literatura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruna Borges de. Sérgio Vaz e João Melo: abordagem de espaços urbanos. *Nau Literária*, Porto Alegre, n. 01. , vol 09. Jan/jun 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/44168/27984>> Acesso em: 16. maio 2014.

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

_____. A personagem do romance. In: _____ et al. *A personagem de ficção*. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 51-80.

COSTA, Maristela. *Resenha crítica sobre a obra Filhos da pátria de João Melo*. Disponível em: <<http://www.portalamericas.edu.br/wwwroot>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

XAVIER, Lola Galdes. João Melo: Contos risíveis ou talvez não. *Mulemba Revista Científica*, Coimbra, 2011. Disponível em:<http://setorlitafrika.letras.ufjf.br/mulemba/artigo.php?art=artigo_5_3.php>. Acesso em: 22 de jun 2014

DINIZ, Ana Maria Carneiro Almeida. *Filhos da Pátria: A representação de Identidades angolanas na literatura de João Melo*. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras– Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Disponível em::<<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/32.pdf>> Acesso em: 16 maio 2014.

GEHLEN, Rejane Seitenfuss. *Angola sob a contística pós-colonial de João Melo*. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões). Frederico Westphalen, 2010.

MELO, João. *Filhos da Pátria*. Lisboa: Caminho, 2001.

Contística de João Melo: representação de uma constituição feminina angolana degradada

Emanoeli Ballin Picolotto
Ana Paula Teixeira Porto

INTRODUÇÃO

No que diz respeito à literatura de Angola, pode-se destacar que possui como temáticas recorrentes a violência, a pobreza da população e os diversos conflitos existentes no país. Segundo Diniz (2012) há nessas literaturas elementos que representam a denúncia da realidade, que está em fase de transição do colonialismo para o capitalismo, e uma representação da história de países africanos onde “coexistem a pós-modernidade e a tentativa de afirmação da tradição” (DINIZ, 2012, p. 11).

Um autor representativo dessa literatura de Angola é João Melo, que através de seus contos e personagens mostra a opressão existente no país, especialmente as más condições de vida da população. Segundo Camargo (2010) nas obras de João Melo intensificam-se as referências a desigualdades sociais, porque ele traz para o centro da narrativa pessoas de diferentes lugares e etnias, que relatam suas dificuldades ao leitor e buscam novas formas de sobrevivência. Assim, na obra do escritor, pode ser vista uma espécie de painel da história recente de Angola, acentuando-se a perspectiva da marginalização social.

Considerando a produção literária de João Melo, que consiste em contos, crônicas, poemas e ensaios, este trabalho tem como *corpus* de análise os contos “Natasha” e “O feto” que fazem parte do livro *Filhos da Pátria*, escrito em 2001 e publicado no Brasil em 2008. A antologia, segundo Santos (2009), aponta para uma crítica na qual a sociedade

angolana se insere, e percebemos que também vislumbra contos com qualidades estéticas que, de certa forma, afastam o texto de João Melo a tendências literárias neorealistas e documentais de autores de período pré-independência:

[...] percebemos, através dessa obra, a superação do discurso de afirmação nacional frente à situação colonial. Ainda que comprometida com o social, temos aqui um exemplo da literatura de um povo já amadurecido, capaz de se projetar agora para uma dimensão além do nacional, certamente muito mais literária e absolutamente interessante. Um passo adiante para os estudos das literaturas pós-coloniais de língua portuguesa. (SANTOS, 2009, p. 06).

Em “Natasha”, terceiro conto que compõe o livro, o enredo gira em torno de dois personagens principais: Natasha, moça branca que vive na Rússia, e Adão, negro angolano que vai estudar na Rússia. O conto inicia com o narrador relatando o cenário em que vive Natasha e questionando o porquê dela ter se apaixonar por Adão. No decorrer da narrativa ele vai dando espaço para que o Natasha e Adão respondam como se conheceram, se apaixonaram e como é a vida dos dois que estão casados e morando em Angola. A pergunta que permeia em todo o conto é porque Natasha resolveu ir para Angola morar com Adão. O narrador é questionador, comentarista e pelo que parece ele não admite que Natasha tenha casado com Adão pelo interesse em sexo, perdendo, para isso, a ótima vida de confortos na Rússia para ir atrás de um angolano negro.

Já em “O feto”, nono conto da obra de João Melo, visualizamos um narrador-personagem feminino que conta como aconteceu o seu aborto e porque fez isso. Ela está dando explicações sobre seu feto que está jogado no lixo, e o que a levou entrar para a prostituição aos 13 anos de idade e a sair do interior e mudar-se para a capital Luanda.

A partir desses contextos narrativos, o objetivo deste estudo é refletir sobre a constituição das personagens femininas nos contos “Natasha” e “O feto”. A pesquisa dar-se-á através de análises e interpretações dos contos literários, a partir do método da literatura comparada, baseando-se em pesquisas bibliográficas acerca da literatura africana de expressão portuguesa.

“NATASHA”

O primeiro conto a ser analisado é “Natasha”, no qual João Melo traz à tona os motivos que levaram uma jovem branca a relacionar-se com um negro de Angola, criando um enredo que remete diretamente ao processo de miscigenação racial do país, mas pelo viés da mulher branca encantada pelo homem negro ao contrário da prática comum de homens brancos se interessarem pelas mulheres africanas. A história é mesclada com depoimentos de Natasha e Adão, instigados pelo narrador que ora parece contra o relacionamento dos dois.

A personagem principal, Natasha, é descrita pelo narrador como jovem branca e loira, com protótipo da mulher europeia, a qual tem uma grande atração sexual por Adão, personagem negro definido também pelo estereótipo do negro apto ao sexo, mas não propenso ao pensamento intelectual. Segundo Diniz (2012) essa atração sexual que Natasha sente pelo angolano trata-se de uma curiosidade:

A atração de Natasha por Adão resumia-se a uma curiosidade em relação à verificação do estereótipo bestial de liberdade sexual dos africanos. Essa imagem disseminada no período colonial faz com que o negro seja sexualizado ao extremo, para que suas aptidões intelectuais não sejam inseridas no contexto da sexualidade. (DINIZ, 2012, p.87).

Como salientou a autora acima, Natasha tinha curiosidade em saber como era uma relação sexual com um negro, já que suas amigas já tinham lhe dito que eles possuíam um pila inacreditável, como veremos no fragmento abaixo onde Natasha conta para o narrador o que a fez se aproximar de Adão:

Na verdade, ele tem uma coisa preta que me deixa louca, tão diferente de tudo o que eu conhecera antes e até do que eu esperava, as minhas amigas sempre me tinham dito, parece que os negros têm um pila inacreditável, temos de experimentar. (MELO, 2001, p. 42).

Essa referência ao atributo sexual do negro africano remete a uma visão reducionista e preconceituosa do branco superior em relação ao negro, é como se Natasha estivesse com Adão somente para satisfazer-se sexualmente. Enquanto Natasha é apresentada no conto como

uma mulher “erótica”, ligada aos prazeres do corpo numa visão de mulher não angelical nem maternal, Adão é visto como um objeto sexual, que serve somente para suprir as necessidades sexuais de Natasha. Além disso, a Adão é dada uma conotação de homem forte com atributos sexuais, mas sem referência a uma capacidade intelectual, ou seja, configura-se como um sujeito talhado para o trabalho, inclusive sexual sem potencialidade de fazer algo além. A partir disso pode-se constatar também que o conto de João Melo traz uma crítica às mulheres brancas europeias que demonstram grande atração sexual por negros como se elas só vissem no angolano essa particularidade, legada também ao trabalho de servir, de atender aos desejos sexuais dela.

Outro fator importante na narrativa é a maneira como o narrador vê Natasha. Ao encontrá-la carregando um bidon de água na cabeça, fica intrigado em saber o que levou aquela mulher branca, estar inserida em um contexto de miséria. Essa dúvida faz com que ele vá atrás dela, ocasionando então um tipo de diálogo-entrevista, no qual as vozes de Natasha, Adão e o narrador se entrelaçam. Segundo Gehlen (2010), João Melo em “Natasha”:

apresenta um narrador que faz questão de problematizar a construção da narrativa, num processo de autorreflexão. A voz das personagens Natasha e Adão desconstrói a verdade do colonizador, através do ponto de vista dos excluídos. (GEHLEN, 2010, p. 131).

Como pode ser observado no fragmento acima, os personagens Natasha e Adão são exemplos de desconstrução do colonizador, pois a narrativa é contada pelo viés de um africano excluído que desmonta a visão do colonizador como um sujeito que levou à Angola prosperidade. Pelo contrário, o que se vê é a exploração do branco em relação ao negro africano, algo que Natasha representa singularmente.

O narrador sente-se perdido quando encontra Natasha, naquela humilde casa, e descobre o motivo que a fez ir morar em Angola com Adão, como visualizaremos no fragmento a seguir onde o narrador conversa com o leitor:

Como devem imaginar, eu tinha preparado mil e uma perguntas, mas, diante do cenário miserável que, de repente – apesar de conviver com ele todos os dias -, se revelou pela primeira vez aos meus olhos, de maneira surpreendentemente dantesca

e aterradora, nem sequer consegui começar. (MELO, 2001, p. 59-60).

Natasha é uma jovem que largou sua boa vida na Rússia para morar em Angola com Adão. Ele descreveu para ela que Angola era um país repleto de coisas boas. Segundo o angolano não poderia mais viver sem ela por isso inventou essas mentiras, “Comecei, por isso, a alimentá-la de fantasias” (MELO, 2001, p. 53). Santos (2009) afirma que, devido a essas mentiras alimentadas por Adão, Natasha acaba imaginando um mundo repleto de possibilidades:

encantada pelo mundo mágico de possibilidades que ele lhe promete, pela virilidade e volúpia física que lhe proporciona, deixa sua pátria por Angola, onde encontra uma realidade de miséria, infidelidade e mentiras, o que no mundo de referências e alusões criado por Melo, poderia ser visto como a desilusão do socialismo, traído pela Angola infiel. (SANTOS, 2009, p. 04).

Natasha, quando deparada com a realidade de Angola, vê que as coisas não eram aquilo que Adão a fantasiava, está em Angola, em um país estrangeiro para si e não quer retornar à Rússia, pois, segundo ela, lá as coisas não andam bem. Dessa maneira Natasha acaba tornando-se dependente de Adão que, com o passar dos tempos a trai, e quando mencionada pelo narrador a traição, ela age com certa acomodação: “É, talvez tenha razão: parece que me acomodei, mesmo... Depois, sabe, a situação na Rússia está tão mudada!...” (MELO, 2001, p.58). Ao aceitar a traição de Adão, Natasha representa o perfil de mulher submissa ao homem, ela dependia inteiramente de Adão e como tinha largado tudo na Rússia, não poderia retornar de uma hora para a outra, não teria estabilidade para manter-se lá, sem contar no desejo sexual que ela sentia por ele o qual acredita não encontrar em um homem europeu. Durante vários pontos da narrativa eladeixou claro que não poderia viver sem aquele angolano que lhe despertava tanto desejo. Como vemos no fragmento a seguir, onde Natasha responde a pergunta do narrador sobre os motivos que a fizeram deixar a boa vida na Rússia para ir morar em Angola com Adão:

No princípio, realmente, tudo se resumia ao estranhamento sexual, mas hoje eu percebo que esse estranhamento correspondia, em grande medida, àquilo que eu própria esperava, em função dos comentários das minhas amigas acerca da virilidade

dos africanos. [...] quando conheci Adão, eu já estava pronta a ser surpreendida, se é que isso não é uma contradição... Aliás, eu percebi-me rapidamente que o estranhamento era mútuo, pois ele era muito pouco imaginativo em termos de, digamos assim, alternativas amorosas, pelo que – posso dizê-lo – eu é que lhe ensinei muitas coisas que hoje fazemos normalmente. Talvez por isso, isto é, por causa dessa cumplicidade, é que continuamos juntos até hoje, apesar de todas as desilusões que tive desde que cá cheguei... (MELO, 2001, p. 43).

No fragmento anterior, Natasha explica como era seu relacionamento com Adão no início da relação. Segundo ela, os dois possuíam um estranhamento sexual, fazendo com que juntos aprendessem certas alternativas amorosas numa clara referência ao protótipo de homem angolano como objeto sexual e à Natasha como mulher afeita aos prazeres do corpo. De acordo ainda com Natasha essa cumplicidade que existia entre os dois é que fez com que ela não fosse embora de Angola mesmo com todas as desilusões que passou ali. A partir disso Natasha representa a acomodação da mulher que prefere ser traída e não valorizada por Adão a ter que começar tudo de novo na Rússia.

O narrador descreve Natasha como uma mulher que segue o perfil tradicional de fraca e ingênuo, que, mesmo tendo ouvido tantas mentiras de Adão e sido traída por ele, não o deixa, demonstrando, o que segundo Souza (2009), representa uma visão androcêntrica, de mulher submissa ao homem, a qual é subordinada a tudo que ele acredita, não possuindo voz própria. Podemos ver no fragmento abaixo onde o narrador diz a Adão que talvez Natasha esteja acomodada:

Depois de todas as sacanices que lhe fizestes, não penses que Natasha te continua a amar... Talvez esteja acomodada e tenha perdido a vontade de lutar... Isso acontece à maioria dos seres humanos... Ou então tenha medo de não adaptar-se mais à vida na Rússia [...]. Tu próprio deste-me a entender que ela se casou contigo apenas porque desejava abandonar o país dela e também porque tu, digamos assim, exageras-te o teu “comercial”. (MELO, 2001, p.57).

Como podemos observar no fragmento acima, Natasha, segundo o narrador, perdeu a força de lutar e acabou acomodando-se com aquela vida simples sem muitas fantasias. Ela é vista pelo narrador com certa indiferença por aceitar aquela condição de mulher que se submete

ao seu homem, reduzindo seu espaço ao lócus doméstico. Nessa perspectiva androcêntrica, “a personagem feminina confina-se ao espaço da casa, à tarefa de mãe e à ocupação da família, seu espaço foi restrito ao particular, ao fechado e ao limitado”. (SOUZA, 2009, p. 12). Desta forma Natasha segue o perfil das mulheres europeias que está confinada apenas aos serviços domésticos e não possui pulso firme para abandonar aquela miséria que Adão a fez acreditar ser um lugar repleto de fantasias. Isso fica evidenciado no fragmento a seguir onde o narrador diz como reagiu quando viu Natasha pela primeira vez e conta a rotina doméstica da personagem:

Ela caminhava a pé ao lado da Estrada de Catete, na direção do bairro da Terra Nova (nome, diga-se, absolutamente nada condizente com o seu aspecto), com um enorme bidon de água na cabeça. Não era a única, claro: uma quantidade enorme de mulheres, jovens e crianças (nessa época, os homens tinham o hábito de, digamos assim delegar certas tarefas que consideravam mais chatas a esses grupos habitualmente qualificados como “mais vulneráveis”), igualmente carregando na cabeça ou empurrando bidons de água de diversos tamanhos, formatos e cores, cruzava-se com ela em várias direções. (MELO, 2001, p.44).

Como pode ser observado nesse fragmento, a tarefa de carregar bidons de água que seria destinada a homens, por ser pesado, fica destinada às mulheres e crianças que são mais frágeis e a quem cabe a tarefa de cuidar do lar. Mesmo dentro desse contexto, tendo que trabalhar, vivendo em situações miseráveis, Natasha não pensa em abandonar Adão, submetendo-se a um trabalho duro para sobrevivência familiar.

Natasha no conto desempenha o papel de moradora da periferia angolana e, segundo Mantolvani (2007), vive uma situação singular se comparada com a sua origem:

A personagem se constitui, também, como uma deslocada social, cuja justificativa para tal opção de vida estaria calcada no estereótipo do incontrolável desejo feminino pelo falo dos angolanos, que o autor trata de ironizar e desmitificar. (MANTOLVANI, 2007, p. 03).

De acordo com o autor acima essa condição de vida escolhida por Natasha só se deu por ela desempenhar uma forte atração sexual

por Adão, e ainda segundo a jovem as coisas na União Soviética não andavam muito boas. Como veremos no fragmento a seguir onde mais uma vez Natasha é instigada pelo narrador a explicar os motivos que a levaram largar a boa vida na Rússia:

Como já lhe disse, as coisas na União Soviética estavam muito complicadas, naquela época, e, embora eu ainda fosse muito jovem e não percebesse bem porquê, sentia-me absolutamente sufocada. Eu tinha de sair dali! Imagine, pois, como é que fiquei quando o Adão concordou em trazer-me para Angola, assegurando-me uma vida completamente nova em todos os aspectos e jurando que eu seria sempre a mulher da vida dele!... (MELO, 2001, p.54).

Através desse fragmento pode-se perceber que Natasha é uma pessoa sem malícias e ambições, que deixou tudo na Rússia para seguir sua vida ao lado de Adão, angolano que conhecia há pouco tempo. Ele a fez acreditar em uma Angola que não existia, em riquezas que não possuía e ainda a fez crer que ela seria a única mulher de sua vida, sendo que na primeira oportunidade a traiu. Constrói-se assim uma imagem de mulher fragilizada, pura que deixa sua vida ser conduzida a partir do olhar masculino de Adão. É uma perspectiva que não se encontra no conto “O feto”, em que a mulher é o sujeito de sua própria trajetória.

“O FETO”

O segundo conto a ser analisado é “O feto”, nessa narrativa João Melo traz a tona o aborto, através de um narrador-personagem que conta como ocorrerá seu aborto e o porquê de ter jogado seu feto no lixo. Nesse conto “a personagem passa a ser uma metonímia das adolescentes angolanas que fazem da prostituição o meio de sobrevivência pelas ruas de Luanda”. (GEHLEN, 2012, p.146). Como veremos no fragmento a seguir onde a menina narra como foi o dia em que sua mãe pediu para que ela se prostituísse:

[...] mas naquele dia me pôs outra vez no colo, me falou, filha é melhor você começar arrumar tua vida, de noite começa ir na cidade, arranja uns homens, traz algum dinheiro pra gente

comer, é melhor, filha, é melhor, eu tinha treze anos, quase não tinha chuchas, os homens gostaram de mim, brancos, pretos, mulatos, tudo. (MELO, 2001, p.142).

Como visualizado no fragmento acima a menina passa a se prostituir a pedidos da mãe, para garantir a sobrevivência da família. Essa narrativa trata-se de um desabafo por parte do narrador-personagem que aos poucos vai tornando-se em lamento. Segundo Gehlen (2010) a história dessa menina não difere-se de tantas outras marcadas pela guerra civil angolana, que precisam trabalhar para tentar conseguir melhores condições de vida: “[...] eu vim do mato há pouco tempo, fugida da guerra, se na verdade sou puta porque minha mãe me mandou, pois estamos completamente sós e passamos fome quase todos os dias” (MELO,2001, p.145).

A linguagem utilizada pela jovem é coloquial, ela no decorrer da narrativa relata sua trajetória de vida através de um discurso direto sem parágrafos, somente com a utilização de vírgulas. Ainda quando criança, junto com sua família precisou sair da sua casa no mato por causa da guerra, segundo ela tudo no mato pegou fogo, inclusive seus irmãos desapareceram na guerra. Dessa forma a jovem com seu pai e sua mãe vieram para a cidade em busca de melhores condições de vida, mas seu pai não queria trabalhar e o que fazia era dar porrada em sua mãe:

[...]desde que chegámos do mato vida dela é só levar porrada do meu pai, o meu pai não trabalha, de manhã fica só a olhar lá muito longe, o coração dele ninguém que sabe onde está, de tarde vai na praça chupar caporoto, de noite todos os dias porrada na minha mãe, os meus dois irmãos desapareceram na guerra. (MELO, 2001, p.141).

Segundo Diniz (2012) essa família migrou do interior do país para a capital em busca de melhores condições de vida, não por vontade própria, mas porque tiveram sua família punida de maneira cruel, mal sabiam que em Luanda teriam que passar por circunstâncias que a levariam para a criminalidade.

Durante a narrativa a jovem é questionada por policiais, jornalistas, sobre os motivos que a levaram jogar seu feto no lixo. Segundo Diniz (2012) a participação das mídias aborrecia a garota, pois eles não estavam ali buscando encontrar uma solução para a miséria, prostituí-

ção em que ela encontrava-se, mas sim debater sobre o aborto, o feto encontrado no lixo:

Lá estão todos a observar e julgar a ação da menina e não as condições que a levaram a praticar tal crime. Abismaram-se ao ver com quanta indiferença referia-se ao feto, mas não pararam para entender que ela tem uma vida marcada pela indiferença, trata-se de uma pessoa anônima, uma menina sem nome. (DINIZ, 2012, p.58).

A menina como podemos observar acima estava sendo julgada pelo dano que cometeu, mas ninguém enxergava os motivos que a levaram a fazer esse crime, pois como ela mesma afirmou em vários pontos da narrativa as coisas em Angola não andavam bem: “[...] como está a vida em Angola é melhor morrer dentro de uma placenta do que sobreviver e ter de sofrer como eu e minha mão estamos a sofrer.” (MELO, 2001, p.174). Neste fragmento visualizamos uma visão negativa de Angola por parte da jovem, que não queria esse futuro de miséria e prostituição para seu filho, achando melhor cometer o aborto a ter que um dia ver seu filho nessa situação que ela encontra-se.

Em relação ao narrador da história, pode-se destacar que se trata de um narrador-personagem, que conta e participa da narrativa, colocando o ponto de vista da mulher perante aos fatos que teria vivenciado e vendo estes como relacionados ao poder de comando masculino. Esse tipo de narrador é conceituado, conforme Frye, apud Schwantes (2006), de narrador homodiegético:

[...] o narrador homodiegético feminino é, por si só, subversivo, uma vez que a mulher está narrando, ao invés de ser narrada. Há uma interdependência de personagem e enredo, cada um determinando o outro. Em uma cultura centrada em valores masculinos, as personagens femininas estão encerradas nos “textos da feminilidade”, nos quais elas seguem destinos à sombra dos personagens masculinos, cumprindo as expectativas delas em relação a elas. A narradora homodiegética, ao contrário, cria o espaço necessário ao desenvolvimento de outro tipo de enredo para as protagonistas femininas. (FRYE apud SCHWANTES, 2006, p. 07-08).

O narrador homodiegético conforme exposto acima é encontrado em textos que o narrador-personagem é do sexo feminino, sendo assim

esses textos que possuem esse tipo de narrador se diferem das narrativas em que os personagens masculinos aparecem com mais destaque. No conto “O feto”, a narradora homodiegética cria um espaço que insere como personagem principal a mulher (e não o homem), narrando sua vida e os motivos que a levaram cometer o suicídio do filho que estava sendo gerado. Torna-se dessa forma o sujeito de sua própria história.

No conto “O feto”, encontramos uma jovem menina, sem infância, sem oportunidade de brincar, estudar, apenas com sonhos, que precocemente foram acabados, pois precisou trabalhar cedo para o sustento da família, tornou-se, tanto ela como sua mãe vítimas daquela sociedade que as julga sem se colocar em seus lugares, e que agora está ali as enchendo de perguntas e ameaçando prendê-las, e naquele momento de angústia só o que ela deseja era voltar para a placenta de sua mãe e não passar por aquela situação:

[...] eu só quero paz, quero sentar-me no teu colo e adormecer como antigamente quando estávamos no mato antes da guerra chegar, quero sossego e tranquilidade, quero regressar de novo para o interior da tua placenta, mãe. (MELO, 2001, p.149).

72

De acordo com o fragmento acima a narradora só queria paz, viver a vida que tinha antigamente quando morava no mato, antes da guerra, sem preocupar-se com nada, desejando fugir de tudo aquilo que está acontecendo e a saída almejada por ela era a de regressar novamente ao útero de sua mãe, pois lá ela estava certa que encontraria tranquilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As personagens femininas dos contos em análise representam a história das mulheres africanas assim como a história de mulheres oprimidas. Em “Natasha” pode-se perceber uma mulher dependente do seu marido, que largou a boa vida para adentrar-se em um ambiente totalmente diferente da sua realidade na Rússia, trata-se de uma estrangeira que precisou adequar-se com sua nova realidade africana. Mesmo sendo natural de outro país, Natasha exemplifica a ideia de mulher submissa, pois depende totalmente de seu marido Adão para direcionar suas ações. Além disso, quando se descreve essa personagem como aquela que

se apega aos apelos sexuais, pode compreender que o perfil feminino delineado refere-se ao de uma mulher “erótica”, que em certos pontos da narrativa deixa claro seu total interesse somente pelos prazeres que Adão lhe proporciona.

Já em “O feto” a narradora-personagem, cujo nome não é mencionado em alusão a um anonimato e indiferença a ela associada na sociedade angolana, precisou sair do mato, do interior do país com sua família e ir morar na cidade por causa da guerra, tendo que encontrar no novo lugar uma nova forma de sobrevivência. De certa forma ela também se tornou uma estrangeira, já que na cidade encontrou uma realidade diferente da do mato, assim ela representa as várias mulheres que, para adquirir o sustento de sua família, desempenham uma tarefa que muitas vezes não é bem vista pela sociedade.

O universo feminino mostrado ao leitor nos dois contos é o que segundo Xaves (2011) chama de o trágico na condição da mulher. Segundo o autor, o trágico relaciona-se as condições de vida em que vivem as personagens principais dos contos em análise. Tanto Natasha quanto a adolescente de “O feto” estão inseridas em um contexto de miséria e degradação, precisando abdicar de muitas coisas, pois suas condições de vida não são favoráveis à dignidade e à emancipação feminina. Uma é dependente do marido, sem voz própria, a outra acabou engravidando e está sendo acusada de ter abortado e jogado seu feto no lixo. Ambas não têm suas vidas geridas conforme seus desejos: não conseguem aquilo que almejam, nem mesmo uma vida digna.

A personagens femininas de “Natasha” e “O feto” representam ambas as mulheres angolanas, que ou são totalmente dependentes do marido, sem voz própria, ou então precisam achar formas nem sempre adequadas moralmente de adquirir o sustento da sua família. Dessa forma, João Melo, através de uma escrita linear e de fácil entendimento, buscou mostrar em ambos os contos a condição da mulher na sociedade angolana, fazendo com que o leitor acredite “que é possível produzir uma literatura atual a partir da visão do passado e de um presente ainda em construção” (COSTA, 2009, p. 05). Através dessa perspectiva ele traz condicionamentos que levam o leitor a refletir sobre essa temática tão recorrente na sociedade angolana contemporânea.

Os contos que compõem a obra *Filhos da Pátria* mostram retra-

tos da sociedade angolana, uma vez que João Melo representa a realidade de forma direta e crua, através de diferentes personagens, homens, mulheres, adolescentes. Segundo Almeida (2013) o autor angolano tem como temática ao longo dos contos a identidade angolana, buscando “discutir quem são os filhos dessa pátria Angola, o que pensam, o que querem, para onde vão” (ALMEIDA, 2013, p. 03). Recorrendo a essa meta, a identidade das personagens femininas nos contos discutidos é pautada pela submissão e degradação da condição humana, pois elas não são sujeitos de suas histórias, mas vítimas de uma sociedade repleta de pobreza e desigualdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruna Borges de. Sérgio Vaz e João Melo: abordagem de espaços urbanos. *Revista Nau Literária*, Porto Alegre, v. 09. n. 01, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Nau-Literaria/article/view/44168/27984>>. Acesso em: 22 maio 2014.

CAMARGO, Patrícia. *Luuanda e Filhos da Pátria: Leitura em Movimento*. 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras. Universidade Federal Fluminense) Niterói, 2010.

COSTA, Maristela. *Resenha Crítica sobre a obra Filhos da Pátria de João Melo*. Resenha: (Centro Universitário Fundação Santo André). Santo André, 2009. Disponível em: <www.revistas.usp.br/crioula/article/download/54951/58599> Acesso em: 23 mai. 2014.

DINIZ, Ana Maria Almeida Carneiro. *Filhos da Pátria: a representação de identidades angolanas na literatura de João Melo*. 2012.113f. Dissertação (Mestrado em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Pau dos Ferros, 2012.

GEHLEN, Rejane Seitenfuss. *Angola sob a contística pós-colonial de João Melo*. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões) Frederico Westphalen, 2010.

MANTOLVANI, Rosangela Manhas. A Pátria de João Melo: um Estado Multicultural. *Revista Crioula*, n. 2, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/crioula/article/viewFile/53572/57541>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

MELO, João. *Filhos da Pátria*. Lisboa: Caminho, 2001.

SANTOS, Emanuelle Rodrigues dos. *Filhos da Pátria de João Melo*. Resenha. *Revista Crioula*, n. 5, maio/2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/crioula/article/viewFile/53572/57541>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

SCHWANTES, Cíntia. Dilemas da representação feminina. *Revista do Niesc*, n. 6, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3734/1/ARTIGO_DilemasRepresenta%C3%A7%C3%A3oFeminina.pdf?origin=publication_detail>. Acesso: 18 abr. 2014.

SOUZA, Wanessa Zanon de. *Representações da mulher em obras de Helena Parente Cunha, Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti*. Dissertação (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/SouzaWZ.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

XAVIER, Lola, Geraldês. João Melo: Contos risíveis ou talvez não. *Revista Científica Mulemba*, n. 5, dez. 2011. Disponível em: <http://setorlitafrica.letras.ufrj.br/mulemba/artigo.php?art=artigo_5_3.php>. Acesso em: 25 abr. 2014.

Memória, identidade e territorialidade em “Um defeito de cor”

Denise Almeida Silva

INTRODUÇÃO

A memória, em suas relações com a territorialidade e a identidade, opera um ordenamento da experiência, classificando-a, hierarquizando-a, e ajudando indivíduos e grupos a se perceberem e narrarem, distinguindo entre si e os outros. Tanto a memória quanto a identidade são seletivas, e a construção de mundo daí resultante é fundamental para sua hierarquização e ordenação; a concretude do espaço-tempo que fornece referenciais imagísticos relevantes para a memória, marcos constituídos por territorialidades, literais ou simbólicas. Concentram-se, assim, em lugares privilegiados, que se constituem em referenciais ao desafio do tempo. A presente submissão objetiva estudar as inter-relações entre territorialidade, memória e identidade e memória no romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves.

TERRITORIALIDADE, MEMÓRIA, IDENTIDADE EM “UM DEFEITO DE COR”

Dividido em dez alentados capítulos, o romance *Um defeito de cor* narra, ao longo de suas quase mil páginas, a história da escrava Kehinde, ou Luísa Andrade da Silva, como mais tarde viria a se chamar. A obra corresponde a uma longa carta, endereçada ao filho Luis

Gama, do qual é separada quando este tinha apenas sete anos. Narra, com minudência, não só seus incansáveis esforços para localizar o filho como também sua própria vida, e as circunstâncias históricas e sociais que enfrentou, a fim de que o filho, a quem chama pelo nome africano de Omutunde Adeleke Danbiran, tenha a chance de saber quem foi e como e onde viveu sua mãe. Segundo a protagonista afirma, “Tento lembrar de cada detalhe importante de minha vida para responder a todas as dúvidas que você pode nem saber que tem.” (GONÇALVES, 2011, p. 662).

Por outro lado, o relato corresponde a uma reavaliação vital, um julgamento sobre o que permanece em sua memória. Assim, entra em detalhes talvez irrelevantes para o filho, como quando lembra os muçurumins retornados e a história de Suleimane. Não tem, “nenhum motivo especial para falar disso, a não ser a vontade de relembrar toda a minha vida, de por a memória à prova, de saber sobre quem e sobre o que ainda me lembro” (GONÇALVES, 2011, p. 872).

A missiva ao filho é escrita quando a protagonista, alquebrada e doente, pressente que já não lhe resta muito tempo de vida. Cega, Kehinde dita a carta a Geninha, uma das muitas amigas e agregadas que conquista ao longo da vida, no seu afã incansável de formar um núcleo afetivo estável, composto pela família e amigos, pessoas a que possa verdadeiramente chamar de seus. Já então, não tem certeza de quanto e quão bem se lembra do passado, o que enfatiza o caráter seletivo da construção do relato.

Isso não é em nada surpreendente, considerando-se como a memória é um processo de recordação que procede por forma reconstrutiva: partindo do presente avança para um deslocamento, que representa uma distorção, revalorização, mas também uma transformação do que foi lembrado até o momento de sua recuperação.

Indivíduos e coletividades estruturam suas memórias através de marcos referenciais que os ajudam a se definirem em sua singularidade, e a diferenciarem-se de outras comunidades, fundamentando seu sentimento de pertencimento e suas fronteiras socioculturais. Por outro lado, assim como a memória é abstrata, o ato de lembrar é concreto, pois há um elo indissolúvel entre imagem e ideia: para que esta se fixe, deve ser apresentada na forma concreta de um evento, personalidade ou

local; deve, ainda, ser percebida com a relevância de uma verdade.

A concretude do espaço-tempo fornece referenciais imagísticos relevantes para a memória. Dentre estes, Pollack (1989) arrola datas e personagens históricos, tradições e costumes, folclore, música, culinária, o patrimônio arquitetônico e seu estilo, e as paisagens, os quais nos acompanham por toda a nossa vida: tratam-se, pois, de marcos constituídos por territorialidades, os quais têm a função de manter a coesão interna de um grupo, delimitando e construindo as fronteiras do que têm em comum, inclusive seu território material e simbólico. Reiterando o papel da concretude na formação do pensamento material, Pollack (1992) define os elementos constitutivos da memória como sendo acontecimentos (realmente vividos, ou que passam a integrar o imaginário do indivíduo pela influência familiar ou geracional), pessoas (ou personagens) e lugares.

Assumem o papel de marcos memoriais, no romance, sobretudo, pessoas, locais de trabalho e de habitação, e objetos pessoais, notadamente roupas. Lugares e pessoas são lembrados de acordo com cada nova fase de sua vida, momentos que marcam recomeços. A partir de Savalu, seu berço natal, vai para Uidá, de onde é transportada para o Brasil em navio negreiro, e daí à Ilha dos Frades, ao mercado de escravos em S. Salvador e à ilha de Itaparica, onde serve como escrava de companhia a sinhazinha Maria Clara, filha do sinhô Jose Carlos de Almeida Carvalho Gama. Nova fase da vida inicia em Salvador, para onde se muda, acompanhando sinhá Ana Felipa após a morte de seu esposo; daí volta, fugida, a Itaparica, após sua participação na revolução dos malês, de onde vai para São Luis, e depois para o Recôncavo, para ritos de iniciação. Então, a partir do momento em que seu filho Omotunde é vendido, seus deslocamentos se definem pelos rumos que a busca ao filho assume: Cacoheira, São Sebastião, Santos, São Paulo, Campinas. Depois, como retornada à África, já em um momento em que forma o último e mais estável grupo familiar, e quando seus negócios atingem seu ápice, com a estabilidade e prosperidade conquistada com as vendas da Casas da Bahia, apenas duas mudanças marcam sua vida: Uidá, onde reencontra velhos amigos e constrói o sobrado que representa a soma de todas as casas que admirara e com que sonhara, e Lagos, para onde se muda após a morte do marido, e aonde vê os filhos

e netos crescerem até que resolve novamente cruzar o Atlântico, em uma última tentativa de reencontrar a Omotunde.

A obra inicia com a localização temporal e espacial da personagem em seus primeiros anos de vida. A protagonista apresenta-se como nascida em Savalu, reino de Daomé, na África, no ano de 1810; o início da ação transcorre, porém, no ano de 1816 ou 1817, quando, então com seis ou sete anos, tem a vida marcada por episódios traumatizantes: o ataque dos guerreiros de Adandozan, que assassinam seu irmão, Kokumo, e estupram e matam a sua mãe, fatos que motivam sua mudança para Uidá e, nesta última cidade, a captura e transporte, em navio negreiro, para o Brasil. Uma vez que ambos os eventos determinam novos rumos na vida da narradora-protagonista, esta avalia que assinalam o início do período em que os fatos de sua vida realmente passam a ter importância.

A partir daí, a percepção do ambiente físico, e de como ele afeta atitudes e valores faz-se particularmente visível. A ênfase descritiva inicial, que repousa na caracterização do clã familiar e no registro das cidades do reino de Daomé de onde são provenientes, desdobra-se em minudências do cotidiano, iniciando já com a descrição da rota de fuga para Uidá e a percepção, pela menina, dessa nova cidade, com suas casas, movimentada praça e mercado, e os marcos de acolhimento: Titilayo e sua barraca no mercado, onde passam a primeira noite em Uidá, o corredor na casa de Titilayo que lhes serve de abrigo provisoriamente, e, finalmente, o quarto na casa de cômodos, primeiro lugar que podem chamar de seu na nova cidade. Maior do que o espaço cedido pela feirante, o cômodo tem espaço para três esteiras, o altar dos deuses, uma mesa e duas cadeiras – estes últimos uma “extravagância” adquirida pela avó para celebrar o que parecia ser seu novo e permanente local de moradia.

Talvez porque a percepção dos objetos é, segundo Tuan (1990), proporcional ao tamanho do corpo, à acuidade e amplitude do aparato perceptual e dos objetivos de um indivíduo, a primeira visão de Uidá impressiona a menina Kehinde como sendo uma cidade realmente grande, “muito mais interessante que Savalu”, com casas “maiores do que [ela] jamais teria imaginado” (GONÇALVES, 2008, p. 29). Como Tuan ainda explica, parece ser próprio da mente humana orga-

nizar fenômenos em segmentos, e dispô-los em pares opostos. Assim, a percepção da nova cidade remete a uma comparação à única cidade conhecida até então, Savalu. Esse padrão vai se repetir ao longo das andanças da protagonista no Brasil, e em seu retorno à África. Salvador, primeira grande cidade brasileira que conhece, parece-lhe “maior que Uidá e Savalu juntas” (GONÇALVES, 2008, p. 130); já o Rio de Janeiro é descrito tendo como parâmetro Salvador (“não era como na Bahia, a cidade alta e a baixa, a escarpa dividindo as duas” (p. 636). S. Luís, com seus casarões de azulejos, parece-lhe semelhante a Salvador, mas diferente de Savalu e Uidá; Cachoeira, no Recôncavo, é comparada a Salvador: se bem que menor, tem as ruas mais vazias e limpas do que a capital da Bahia. Quando retornada à África, é a experiência no Brasil que a ajuda a definir as cidades que conhecera anos atrás, e que agora lhe parecem tão diferentes: em Uidá, tem saudades da Bahia, e parece-lhe que as casas que não seguem o modelo das do Brasil são “pobres, feias e velhas” (GONÇALVES, 2008, p. 756).

Esse sistema avaliativo explica-se, ainda, pelo fato de que, com relação à imagem do meio ambiente construída por um indivíduo, nada se conhece em si próprio, mas em relação a um lugar específico e à cadeia precedente de acontecimentos, do observador, suas recordações de experiências passadas (Lynch (2011). Também Canevacci (2004), ao refletir sobre a forma como pensa S. Paulo, sua “segunda cidade”, com relação a sua Roma natal, teoriza acerca do estabelecimento uma reciprocidade cognitiva entre dois modelos urbanos, o mais familiar e o mais estranho, através de um jogo de espelhos cujo ponto de fuga é uma perseguição sem fim. Nesse processo, os contornos da cidade atual tornam-se “visíveis” e, portanto, “desenháveis” somente na medida em que os fazemos desaparecer, dissolver nos desvios da abstração. Trata-se, pois, de uma construção memorial, ou como o autor descreve, de uma “ficção” que não é falsa, mas antes, construção e representação.

No caso específico da memória arquitetônica, cada forma tem o poder de se comunicar através de todo o aparelho perceptivo, emotivo e racional do espectador, o qual se modifica segundo o tempo e o espaço. Uma cidade constitui-se em presença mutável de eventos, os quais se inscrevem na memória do indivíduo, de forma que quando este reatrasse um espaço, fragmentos vivenciais lá ocorridos reativam-se-lhe na

memória. Assim, através do conjunto de recordações que emergem quando o relacionamento de um indivíduo com a cidade é retomado, esta se transforma, animando-se em suas lembranças (CANEVACCI, 2004). É exatamente porque a cidade é agida pelos indivíduos, os quais, em sua vivência diária, dialogam com seus muros, calçadas, casas e vegetação, que as memórias biográficas elaboram mapas urbanos invisíveis.

Uma vez aportada ao Brasil, Kehinde tem sua atenção despertada pelo intenso movimento que caracteriza Salvador: a chegada dos barcos no porto, e em terra, o vai e vem das pessoas, e as atividades dos trabalhadores: pretos enormes, como poucos que conhecera até então, curvados sob o peso de cargas, e mulheres vendedoras de peixes, quitutes e refrescos.

Começa a se evidenciar, nessa parte da narrativa, um padrão de vivência da cidade: a observação e categorização tanto dos elementos imóveis, como de seus elementos móveis, como as pessoas e suas atividades. Estes últimos, como Lynch (2011) registra a propósito das relações do indivíduo com o espaço urbano, são tão importantes quanto suas partes físicas e imóveis, já que, mais do que observadores desse espaço, os indivíduos são atores, ativamente dividindo o espaço com outros.

Entre os elementos imóveis merecem especial atenção, por parte de Kehinde, os lugares de habitação. As casas são avaliadas segundo padrões de localização, tamanho e luxo, os quais estabelecem diferencial entre as habitações de brancos e negros, senhores e escravos, e, entre os brancos, entre ricos e menos abastados. As residências servem, assim, como índice diferencial e, portanto, identitário.

A identidade, Tomaz Tadeu da Silva didaticamente define, corresponde a uma forma de organizar o mundo baseada em um sistema classificatório e relacional, o que leva a assinalar diferenças. Dessa forma, identidade e diferença estão a tal ponto relacionadas que “as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade.” Nesse sentido, a diferença não corresponde ao resultado de um processo, mas ao próprio processo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (ou processo de diferenciação) são produzidas. (SILVA, 2000, p. 75-76).

Enquanto elementos desse processo diferencial, as casas, em *Um*

defeito de cor, demarcam o status sócio-econômico de seus possuidores, bem como suas relações sociais e jurídicas, estas últimas definidas pelos direitos e obrigações entre seus membros. Tais laços se explicam porque, segundo Halbwachs ressalta (2008, p. 165-166), a proximidade espacial favorece a criação de relações sociais entre os membros de um grupo: como definidos em um recenseamento, por exemplo, uma família ou um casal são um conjunto de pessoas que vivem sob o mesmo teto. Ademais, é a reunião em uma mesma região do espaço que faz com que os habitantes de uma cidade ou de um bairro constituam uma comunidade, ainda que imaginada. Evidentemente, como o sociólogo francês ressalta, o espaço é apenas um dos componentes que leva à criação desses grupos, mas é difícil descrevê-los descartando qualquer imagem espacial.

Especificamente no caso das relações jurídicas – fundamentais em um *Um defeito de cor*, dada a natureza de sua narrativa, um relato da escravidão e suas conseqüências – percebe-se que estas se distribuem, em uma cidade, por meio de contextos materiais e objetos visíveis, como os locais em que serviços são prestados e os trabalhos realizados em um dado endereço, diferenciando, assim, o local de trabalho do de moradia. É assim, por exemplo, que Kehinde, quando passa a ser escrava de ganho, negocia um canto de trabalho, onde se estabelece com seu tabuleiro de *cookies*. Deve então cumprir as obrigações inerentes a esse sistema de venda: subordinação aos inspetores do trabalho de ganho, manutenção do mesmo ponto e não interferência no ponto de venda das outras baianas.

A delimitação de deveres e direitos é estabelecida, como Halbwachs ainda salienta, (2008, p. 174-175) sob a pressuposição de que, uma vez fixadas as cláusulas, as partes se encontram ligadas. Há, pois, uma suposição de permanência, ante a qual as atitudes recíprocas dos contratantes se expressam sob forma material, delineando-se no espaço: cada parte deve saber onde encontra a outra, bem como traçar a linha que assinala seus poderes e deveres mútuos.

Sob o regime da escravidão, contudo, esses deveres se alteram, haja vista que ela representa a forma extrema de poder de uma pessoa sobre a outra. O escravo era uma pessoa reduzida ao estado de coisa, razão pela qual inexistia relação contratual entre este e seu senhor, para o

qual ele era um dentre seus bens. Contudo, os escravos eram pessoas, e podiam ferir o direito de seus senhores, fomentando rebeliões, fugindo, suicidando-se ou ainda formando associações para a compra da alforria (exemplos de todas essas formas de agência são registrados no romance de Ana Maria Gonçalves). Não deixavam de ter um estatuto jurídico, mas este comportava apenas obrigações, não direitos.

Esse sistema jurídico era espacialmente demarcado pela localização espacial da casa-grande e da senzala, entre as quais mediava uma distância que simbolizava os direitos ilimitados do senhor sobre seus escravos. Ao mesmo tempo, permitia que, longe de seu senhor, o escravo deixasse de agir de acordo com sua condição jurídica; o transpassar do limiar da casa-grande, ou a presença de seus representantes diretos, como a figura do capataz, porém, trazia-lhes à lembrança sua condição de dependência.

A fazenda, ao mesmo tempo o local de moradia e a sede do prédio diante ou redor do qual se trabalha, peculiarmente demarca, sob o regime da escravidão, indicativos identitários a partir de uma perspectiva espacial. Na Fazenda do Amparo, o sinhô José Carlos, pouco afeito a refinamentos, possuía uma casa confortável, mas não luxuosa. A casa-grande, pintada em tons de azul, situava-se no centro de um terreno arborizado e florido; aos fundos, à frente de árvores que se fechavam em densa mata, dois enormes barracões rústicos e pintados de branco assinalavam o lugar de habitação dos escravos. Um deles, a senzala pequena, abrigava os escravos que serviam na casa-grande, e o capataz, Eufrásio. Tal como a casa-grande, a senzala-pequena localizava-se na parte mais baixa do terreno, convenientemente distante da casa-grande, mas próxima o suficiente para que os escravos que lá serviam prontamente se fizessem presentes. Distinguia-se da senzala-grande não somente pela localização desta última, situada logo depois, em uma elevação do terreno, mas pela limpeza, melhor acabamento, e menor taxa de ocupação.

Já o solar da rua Corredor da Vitória, em Salvador, para onde sinhá Ana Felipa se muda com os escravos de casa após a morte do sinhô Jose Carlos, reflete seus gostos e posses. Segundo a avaliação retrospectiva de Kehinde, o solar é menor que a casa da fazenda, embora igualmente de dois andares, amplo e com muitas portas e janelas; é muito mais bonito, porém. Uma vez que a sinhá gosta de receber visi-

tas, preocupa-se em ter cômodos que as acolham e deslumbrem. Ornamenta a casa com lustres, quadros, espelhos, louças da China, copos de cristal, toalhas e guardanapos, cortinados e tapetes importados. Em que pesem seus esforços, não pode ocultar o fato de que é menos rica do que algumas de suas vizinhas. Sua casa ocupa o lado esquerdo, mais simples; situam-se no lado direito palacetes, com terrenos que dão para o mar.

É a localização em terreno que dá fundos para o mar, e o fato de que a residência tem mais cômodos, mais quadros, mais louças e tapetes que caracteriza os Clegg, para quem a sinhá aluga Kehinde como escrava de companhia, como mais ricos do que sua vizinha de rua Ana Felipa. Como na Fazenda do Amparo, na residência dos Clegg os aposentos dos escravos localizam-se aos fundos, e em plano diferente da casa dos patrões: alcançar o barracão em que dormem demanda descida íngreme, até quase ao nível do mar.

É ainda a frente para o mar um dos fatores que encanta a Kehinde no sítio adquirido por Alberto na Barra. Este é também avaliado positivamente em relação à amplidão, já que as duas salas, quatro quartos, despensa e cozinha contrastam com o pouco espaço que lhe coubera no cômodo cedido pelo alifá Ali, depois que é expulsa pela sinhá de seu solar. Ressalta, ainda, a sensação de liberdade (o sítio não tem muros, e tem apenas uma cerca de arame e a mata natural ao seu redor), e a frescura e ventilação da casa, que certamente contrasta com a atmosfera abafada e malcheirosa dos aposentos dos escravos, e a do navio-negreiro. Senhora, pela primeira vez, de uma casa, Kehinde toma a si mobiliá-la segundo seu gosto, o que faz, também, mais tarde, no sobrado que Alberto compra em Salvador, e que se torna seu segundo lar. Acerca deste último ressalta, também, a amplidão e arejamento.

Após experimentar a liberdade de senhora, sua redução a amante de Alberto, quando este casa com mulher branca, reflete-se, também, na redução do espaço que ocupa: forçada a desocupar o sítio e o sobrado, adquire pequena casa para si, com apenas cinco cômodos, em que lhe é difícil acostumar-se com a falta de privacidade; ressentido-se de não ter um quarto só para si. Seu espaço diminui mais ainda na Rua do Ouvidor, no Rio de Janeiro, onde passa a ocupar apenas uma peça na casa de cômodos para onde se muda ao iniciar a procura por Omotunde.

Com referência à construção do sobrado em Uidá, evidencia-se

a projeção de uma história e geografia psicológicas. O terreno escolhido lembra um canto Ilha dos Frades, na Bahia; a casa, segundo a protagonista ressalta, é construída “do jeito que sempre sonhei. [...] Em África, finalmente eu teria o meu lugar, onde criaria meus filhos.” (GONÇALVES, 2008, p. 817-818). Conscientemente, imita o estilo de construção, decoração e mobiliário da casa da sinhá, segundo declara: “Eu também tinha [...] coisas escolhidas com muito cuidado e carinho entre as oferecidas pelos mercadores estrangeiros, lembrando-me de como era o solar da sinhá e tentando imitar cada detalhe de que eu gostava” (GONÇALVES, 2008, p. 859-860).

Mais que uma moradia, a casa é, como Bachelard (1989) afirma acerca da casa natal, um centro de sonhos e, cada um de seus redutos, um abrigo de devaneio. Como corpo de imagens que dá ao homem razões ou ilusões de estabilidade, a casa é imaginada como ser concentrado, e a habitação ideal representa o acúmulo de todas as casas vivenciadas e sonhadas:

Por vezes, a casa do futuro é mais sólida, mais clara, mais vasta que todas as casas do passado. No oposto da casa natal trabalha a imagem da *casa sonhada*. No entardecer da vida, com uma coragem invencível, dizemos ainda: o que ainda não fizemos será feito. Construiremos a casa. Essa casa sonhada pode ser um simples sonho do proprietário, um concentrado de tudo o que é considerado cômodo, confortável, saudável sólido ou mesmo desejável para os outros. Deve contentar então o orgulho e a razão, termos inconciliáveis. [...] Uma casa que fosse *final*, simétrica à casa *natal*, prepararia pensamentos e não mais sonhos, pensamentos graves, pensamentos tristes. Mais vale viver no provisório do que no definitivo. (BACHELARD, 1989, p. 74).

Contrariamente ao que Bachelard propõe, a casa de Uidá, na qualidade de realização dos sonhos, opera, para Kehinde, não tanto como o extermínio das projeções imaginadas, mas como o seu muito esperado cumprimento. Mais do que o provisório, Kehinde almeja o definitivo; não teme, por isso, o desvanecer da imaginação onírica através de sua conversão em realidade. Na infância, como menina escrava, a possibilidade de ser proprietária, de vir a ter algo de seu, foge à alçada de suas expectativas imediatas. À privação da liberdade seguem-se as privações emocionais e materiais que fazem com que se ressinta da impossibilidade de ter um lugar que possa chamar de seu, e a lamentar, ainda

mais profundamente, o fato de ser-lhe negado viver junto aos seus.

Ainda muito nova, quando tem de separar-se de Lourenço, já que o sinhô José Carlos arroga a si a primazia de seu corpo, Kehinde expressa o medo de não lhe ser dado pertencer a lugar algum, de não poder unir-se a alguém sem que uma separação se interponha, por um motivo qualquer, à realização de seu amor. Depois, já no solar da sinhá em Salvador, teme alimentar o amor por Sebastião, já que ambos, ainda escravos, poderiam ser separados. Quando já alcançara comprar a alforria, pensa ter encontrado um porto seguro através da relação com Alberto. Nele, encontra o companheiro que lhe permite satisfazer o desejo de ter a almejada “família normal”, formada por pai, mãe e filhos: Banjokô, filho do sinhô José Carlos, e Omotunde, de sua relação com Alberto. Além disso, o sítio da Barra e o solar em Salvador permitem-lhe reunir, além da família nuclear, uma família estendida composta por escravos com os quais desenvolveu tão fortes elos de amizade que estes vem a ser como família, tais como Esméria, Tico e Hilário, além de novos agregados. Seu “defeito de cor”, porém, leva Alberto a casar com branca, o que, evidentemente, enfraquece e ultimamente acaba com a relação.

O padrão de separação daqueles a quem ama é agravado depois das revoluções federativas na Bahia, nas quais muitos negros tomaram parte, passando, pois, a serem vistos com desconfiança. Como escrava liberta, Kehinde é passível de deportação para a África. Opta, então, pela volta à África, e o relacionamento com Piripiri, de quem vem a gostar, malgrado seu, não chega a criar raízes mais profundas. Mesmo na África, quando, junto com John, forma uma família, e pode ver os filhos e netos crescer, tem a frustração de não ter o marido sempre junto a si, já que a dedicação com que se doam aos negócios acaba provocando longas separações entre marido e mulher.

Quando ainda no Brasil, ao ter que se esconder na Ilha de Itaparica depois de sua participação na revolta dos malês, o que provoca sua separação do filho e demais amigos e agregados, Kehinde expressa sua revolta contra mais essa injustiça:

O que me acompanhava era uma enorme sensação de derrota e cansaço, pois aquela fuga não era justa, nada era justo, principalmente os brancos irem até a África nos separar de nossas famílias para depois não nos quererem mais, desejando nos ver longe, de volta a um lugar do qual nem nos lembrávamos di-

reito. Livres, nós já não servíamos para mais nada, a não ser, no entender deles, atrapalhar os negócios ou tirar o sustento dos legítimos brasileiros, fossem eles pretos ou brancos, mas quase sempre preguiçosos, que viam o trabalho como digno apenas de escravos. (GONÇALVES, 2008, p. 570).

As referências a brasileiros e africanos, pretos e brancos, aludem, resumidamente, ao complexo universo de diferenças identitárias vigentes na sociedade escravocrata brasileira. Além da clara distinção entre brancos e negros, gotas de sangue branco, ou seja, processos de clareamento, influem no estabelecimento de diferenças entre mestiços – pardos, crioulos, mulatos. No comércio, por exemplo, mulatos são preferidos a negros, por serem mais claros.

Além disso, entre os negros vindos da África se estabelecem diferenças de acordo com sua região de procedência, densidade de concentração em cada cidade, e participação em ordens religiosas. Conforme Piripiri explica a Kehinde, os maís, que mantinham a congregação de Santo Eslebão e Santa Efigênia na igreja de N. S. da Candelária, não aceitavam a participação de angolas, crioulos, cabras e mestiços, embora os de Cabo Verde São Tomé, Moçambique e até mesmo brancos e pardos fossem bem-vindos.

Outras distinções, ainda, atrelavam-se ao regime e local de trabalho. Aos escravos da senzala-pequena, os quais servem a seus senhores na intimidade da casa-grande, são dadas regalias que os escravos da senzala-grande desconhecem; há distinção, ainda, entre escravos de ganho, aos quais é dado trabalhar na rua, repassando uma quantia previamente determinada aos senhores, e escravos de casa. Se os escravos de ganho tinham como recompensa imediata a posse de algum dinheiro seu e a liberdade das ruas, esta última os desqualificava, aos olhos dos senhores, à volta à posição de escravo de casa. Também a nacionalidade dos senhores é considerada elemento diferencial: escravos de estrangeiros consideram-se superiores aos de brasileiros.

Na África, em Uidá, entre os nascidos e criados na África e os retornados são estabelecidas profundas diferenças. Estes consideram-se superiores aos africanos, melhores e mais inteligentes; aqueles chamam a estes de escravos, e traidores. Por outro lado, os “brasileiros”, como eram chamados os retornados, descrevem os africanos como selvagens, brutos, atrasados e pagãos. Mesmo Kehinde assim pensa, e deseja en-

sinar-lhes a comer com talheres, vestir-se melhor, e a ler e escrever. Os retornados fazem questão de se afastar dos selvagens, conversando sempre em português, e adotando o catolicismo ao invés do culto aos deuses africanos; têm, por isso, fama de arrogantes. Organizados em associações, os “brasileiros” esforçam-se para não parecerem selvagens. Assim, promovem bailes nas associações, com músicos brasileiros, “tudo muito distinto e luxuoso”. Mantêm e administram lojas com artigos importados, hotéis, restaurantes, e até um hipódromo. Além disso, como Kehinde ressalta, as “brasileiras de Lagos andam sempre muito bem-vestidas, com roupas e acessórios da França, da Inglaterra e do Brasil, sempre na última moda.” (GONÇALVES, 2008, p. 909).

Kehinde retoma, então, o uso da roupa como critério classificador. Nos seus primeiros dias no Brasil, recém-chegada a Salvador, assinala, especificamente, a beleza das roupas das vendedoras de quitutes: “Eu nunca tinha visto roupas tão bonitas”, (GONÇALVES, 2008, p. 66) afirma, passando a descrever, em detalhes, o “modo tão lindo, tão diferente” com que se vestiam, tal que ela “nunca teria sido capaz de imaginar”: os cabelos cobertos com turbantes brancos, as blusas costuradas sobre o ombro e nas laterais, tão longas que até pareciam vestidos, e as saias, muito rodadas, e os sapatos usados por algumas vendedoras, à moda dos brancos.

Tal critério pode ser compreendido quando se considera, com Tuan (1990), que as posses de um indivíduo são uma extensão de sua personalidade; ser privado delas equivale a diminuir, em sua estima, seu valor como ser humano. A roupa é o mais pessoal dos pertences humanos; além das roupas, uma pessoa investe, ao longo de tempo, parcelas de sua vida emocional no lar, e além do lar, na vizinhança. Ser despejado à força de seu lar ou vizinhança equivale a ser despejado de um invólucro protetor, o qual, por sua familiaridade, protege o indivíduo do mundo exterior. Assim se entende, pelo menos parcialmente, a desolação e tristeza de Kehinde a cada vez que é forçada a se deslocar de seu local de moradia; parte de sua tristeza advém, como já registrado, da separação daqueles que lhe são caros: a mãe, avó, irmão, irmã, filhos, e amigos, os quais vêm a se constituir o sucedâneo mais próximo do núcleo familiar que lhe é dado experimentar.

Além da sensação de permanência e segurança, as roupas cres-

cem em importância para Kehinde quando esta percebe seu valor como signo diferencial: somente os livres vestem sapatos; aos bem e belamente vestidos, com roupas novas e rendas, é dado tratamento diferencial.

Quando da partida para o Recôncavo, já liberta e bem sucedida negociante, Kehinde compara-se aos brancos que a tinham capturado e escravizado:

vi a partida como uma vingança, como se eu dissesse àquele povo que não precisava mais dele. Era como eu dizer que tinham me obrigado a viver lá e eu tinha me saído muito bem, muito melhor que grande parte dos brancos que não conseguiam se tornar nada além do que já eram quando nasceram, apenas brancos. Brancos que se orgulhavam disso porque viviam numa cidade servida por pretos, crioulos e mulatos. (GONÇALVES, 2008, p. 606).

Invertendo o ponto de vista habitual em sua sociedade, que avalia intensamente os privilégios de nascimento e, sobretudo, a cor, Kehinde declara-se vencedora não apesar de sua cor, mas por causa dela: seu parâmetro é o da vitória por superação de obstáculos raciais, um padrão que aos brancos não é dado conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltaram-se, neste estudo, marcos memoriais relevantes na narrativa identitária de Kehinde, bem como os suportes imagísticos espaciais que lhe dão suporte. Evidencia-se, em sua reconstrução memorial, a descrição de si própria como alguém que, mesmo quando escrava, muito longe de meramente contemplar os locais para onde é levada, aproveita cada oportunidade que se lhe depara para tornar-se sujeito agente, sempre em busca da liberdade e realização pessoal, da qual marcos estáveis, como a construção de uma família, casas e roupas constituem-se em signos. Dadas as relações entre identidade e diferença, e considerada a constituição da sociedade escravista, que se embasa nas dicotomias branco – negro, livre-escravo, a avaliação de sua superioridade com relação tanto aos brancos como a de seus amigos e agregados negros magnifica a dimensão de sua figura humana. Nesse contexto, a frustração pessoal de jamais ter conseguido reunir em torno de si *todos*

os que lhe são caros ressalta o dano do regime escravista e da negação da liberdade, e sua narrativa torna-se um grito de protesto e alerta contra os preconceitos que, ainda hoje, associam o negro a um defeito de cor.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Unicamp, 2011a.

CANAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CANEVACCI, Massimo. *A cidade polifônica*. Ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Novel, 2004.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. Lisboa: Edições 70, 2011.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, n. 3, 1989, p. 5-15.

_____. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TUAN, Yi-Fu. *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis, Min: U. of Minnesota P., 2008.

_____. *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes,*

and values. New York: Columbia U. P., 1990.

A crítica e a ficção brasileira contemporânea

Luciane Figueiredo Pokulat

INTRODUÇÃO

É inegável que estudar sobre a contemporaneidade nos coloca frente a um problema que é a falta de distanciamento do objeto a ser analisado. Esse fato pode nos levar a estabelecermos juízos de valor sobre determinada obra ou escritor que o tempo, seja em um futuro próximo ou a longo prazo, poderá ratificar, refutar ou simplesmente ignorá-los. Aventurar-se no estudo da literatura brasileira contemporânea requer consciência de que a proximidade com o objeto de estudo e, algumas vezes, até mesmo com o escritor, acaba por interferir na leitura e análise do texto, o que não quer dizer, de modo algum, que tais estudos não sejam legítimos. Mas, considerando a premissa de que a literatura lê a sociedade, ao mesmo tempo em que a sociedade pode se ver e se (re)fazer pela literatura, entendemos que as representações literárias contemporâneas devem ser pesquisadas, a fim de conhecermos a sociedade em que vivemos para nela nos reconhecermos e, sobretudo, refletirmos sobre nossa relação com a mesma e sobre a possibilidade de contribuição, com ações afirmativas, como seres sociais que somos.

A reflexão que se propõe para esse momento quer ressaltar o papel que a crítica especializada possui nos dias de hoje. Independentemente de qualquer outro aspecto em relação à crítica brasileira, o que se quer levar em consideração, aqui, é que, em se tratando de tempos contemporâneos, devido à rapidez das informações e da comunicação gerada, em especial, pela internet, tanto o objeto literário está mais acessível a todos, quanto aquilo que se diz sobre ele. E o fato de a crítica poder se posicionar, e ser ouvida, logo após - ou até mesmo durante - o

acabamento de um produto literário, contribuindo para enaltecer - ou não - uma obra ou um escritor, fornecendo, inclusive, pistas de leitura e um fator que pode ter influência sobre a leitura, as escolhas e, talvez, até mesmo, sobre o gosto do leitor. Esse aspecto é típico do momento que ora se vive, e só poderia acontecer em um tempo em que houvesse os meios de comunicação e os recursos tecnológicos suficientes para tal alcance.

Dessa forma, com o intuito de investigarmos sobre quais as principais representações que estão merecendo o olhar dos escritores contemporâneos, assim como verificarmos se há alguma espécie de fio condutor ou características comuns que unem a ficção brasileira produzida no atual momento, tomaremos como base os apontamentos dos estudos de pesquisadores e críticos como Beatriz Resende, Flávio Carneiro, Helena Bonito Pereira, Jaime Ginzburg, Karl Erik Schøllhammer, Regina Dalcastagnè e Tânia Pellegrini.

A POSIÇÃO DA CRÍTICA FRENTE AO CONTEMPORÂNEO

Creio não ser possível iniciar qualquer reflexão em torno da literatura brasileira contemporânea sem o questionamento sobre o que é, afinal, o contemporâneo. Percebe-se que as respostas para esse questionamento se dá em duas frentes: uma, no sentido filosófico, e outra, no sentido temporal, cujos recortes são estabelecidos, de forma individual e subjetiva, pelo próprio pesquisador para nortear seu estudo. Para debater a questão, o teórico e crítico de literatura Karl Eric Schøllhammer (2011, p.9) recorre ao filósofo Giorgio Agamben, o qual ocupou-se recentemente na busca de respostas para tal pergunta. Para isso, o filósofo recupera a leitura que Roland Barthes realizou de Nietzsche, da qual resultou o entendimento de que o verdadeiro contemporâneo não é aquele que se identifica com o seu tempo, ou com ele se sintoniza plenamente, mas sim aquele que é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo. E, por se sentir em descompasso e não se identificar com tal tempo, ele, o verdadeiro contemporâneo, cria um ângulo de onde é possível expressá-lo. Nalinha de raciocínio de Agamben, a filosófica, portanto, Schøllhammer conclui que “a literatura contemporânea não

será necessariamente aquela que representa a atualidade, a não ser por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente que se afastam de sua lógica” (2011, p.10). O crítico prossegue, ainda, complementando que ser contemporâneo “é ser capaz de se orientar no escuro e, a partir daí, ter coragem de reconhecer e de se comprometer com um presente com o qual não é possível coincidir” (2011, p.10).

Ora, a partir de tais afirmações podemos pensar que ser contemporâneo exige, de certa forma, um comprometimento político, no sentido de estabelecer um diálogo com o presente na tentativa de entendê-lo para, a partir daí, aceitá-lo, refutá-lo, modificá-lo, sem jamais, entretanto, assumir uma postura de indiferença frente a esse presente. Dito de outra forma, ser contemporâneo exige posicionamento, o qual entendemos que pode ser tanto do leitor, após a simples leitura de um texto, quanto do escritor, cujo posicionamento revela-se pelas escolhas: da temática, do emprego formal, da seleção dos personagens, do narrador, do ponto de vista, do suporte de leitura, ou do emprego de qualquer outro recurso técnico ou tecnológico.

Nesse sentido, para pensar em termos de postura política, é valiosa a densa pesquisa, coordenada por Regina Dalcastagnè, intitulada “A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004” (2005)¹, a qual investigou a totalidade dos romances publicados pelas três maiores editoras brasileiras, em um espaço de quinze anos. Os dados merecem nossa reflexão. Dos 258 romances sob análise, arrolou-se que o local da narrativa é a metrópole em 82,6% dos casos; o contexto de 58,9% deles é a redemocratização, seguida da ditadura militar (21,7%); quase três quartos (72,7%) foram escritos por homens e 93,9% dos autores são brancos, sendo, portanto, dessa perspectiva social que surgem seus personagens, na opinião de Dalcastagnè.

Os dados da pesquisa revelam, ainda, que “O outro (mulheres, pobres, trabalhadores, negros) está, em geral, ausente; quando incluído nessas narrativas, costuma aparecer em posição secundária, sem voz e, muitas vezes, marcado por estereótipos” (DALCASTAGNÈ, 2007, p.18). A pesquisadora constata, ainda, que o homem branco é, na maioria das ocorrências, representado como artista ou jornalista, e os

¹ A pesquisa completa poderá ser encontrada no site http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/2602.pdf

negros como bandidos ou contraventores; já as mulheres, como donas de casa ou prostitutas. Ao detectar, quantitativamente, as maiores representações na prosa ficcional, Dalcastagnè colabora para denunciar um mapa de ausências existente na produção literária brasileira da contemporaneidade, o que, certamente, merece estudos mais extensos e mais aprofundados, mas que, ao mesmo tempo, levanta a hipótese de que um novo olhar se inaugura.

É possível que o artigo intitulado “O narrador na literatura brasileira contemporânea”, de Jaime Ginzburg (2012), também nos ajude a compreender os caminhos da literatura brasileira, nesse início do século XXI, pelo viés da postura política, quando ele traz à baila reflexões sob um outro aspecto: a escolha do narrador. Segundo o crítico, a produção literária brasileira, desde 1960 até esse momento, é “um desafio para a historiografia e a crítica literária que lidam exclusivamente com valores canônicos e periodização” (2012, p.199), sendo que algumas narrativas têm exigido novas perspectivas de análise e interpretação já que nos últimos anos tem surgido obras “que lidam com temas socialmente complexos e, em alguns casos, controversos” (2012, p.199).

Ginzburg levanta a hipótese de que, na contemporaneidade, há uma forte presença de um narrador descentrado, considerando esse descentramento “como um conjunto de forças voltadas contra a exclusão social, política e econômica” (2012, p. 201) em oposição ao centro que seria o conjunto de campos dominantes na história social, seja a política conservadora, a cultura patriarcal, o machismo, o racismo, etc. Afastar-se do centro, falar sob outra perspectiva, abordar visões até então excluídas do universo literário é de extrema importância para uma cultura que se organizou alicerçada em preconceitos pois, conforme Ginzburg, “o preconceito reforça dificuldades para uma sociedade sustentar perspectivas de convivência pacífica e equilíbrio interno” (2012, p.201).

Em consonância com a pesquisa de Dalcastagnè, que se posiciona em relação à predominância de certos “tipos” de personagens na ficção brasileira, Ginzburg também constata que a literatura prioriza como personagem e narrador somente “homens brancos de classe média ou alta, adeptos de uma religião legitimada, heterossexuais, adultos e aptos a dar ordens e sustentar regras” (2012, p.200). No entanto, ele atenta para o fato de que, na literatura recente, alguns escritores têm

desafiado essa tradição dos valores da cultura patriarcal e, para exemplificar, cita Luiz Alberto Mendes que traz a visão de um prisioneiro sobre seu confinamento em *Memórias de um sobrevivente* (2001); Cristóvão Tezza, com a visão de um pai desafiado pela situação de um filho com síndrome de Down em *O filho eterno* (2007); Ana Maria Gonçalves, com o relato de uma africana nascida em 1810 no livro *Um defeito de cor* (2009); Cíntia Moscovich olhando sob a perspectiva do judaísmo e da homoafetividade em *Dois iguais* (1998); e Túlio Carella, com a visão de um perseguido político no livro *Orgia* (2011). Isso apenas para citarmos alguns exemplos de romances que estão merecendo os estudos da crítica sobre a prosa brasileira.

TENDÊNCIAS DA FICÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

96

Percebem-se, pelos apontamentos da crítica, esforços para tentar estabelecer algumas tendências temáticas e formais comuns à atual produção ficcional brasileira. Porém, para definir os recortes temporais, delimitando o que se costuma chamar de contemporâneo, a crítica difere, prevalecendo os aspectos subjetivos das escolhas individuais. Alguns delineiam seus estudos de 1960 até nossos dias, outros partem da década de 1970 em diante, outros levam em conta as publicações a partir da década de 1990 e outros, ainda, consideram para suas pesquisas apenas as publicações datadas a partir da entrada do século XXI. Independente de qual recorte for estabelecido, o que nos interessa é averiguar os principais pontos de convergência e ou divergência dessa crítica em relação à produção atual.

Para entender o atual momento da ficção brasileira, Schøllhammer (2011) faz uma breve incursão sobre a produção literária nacional a partir da década de 1960, tentando levantar conclusões a respeito da produção datada de 1990 até o final da primeira década do século XXI. Nesse sentido, sempre procurando os pontos de rupturas, destaca uma gama de continuidades com a prevalência de características de décadas anteriores na atual produção. Conclui, em seu balanço que, se 1970 ficou conhecida como a década dos contistas urbanos, 1980 como a década da literatura pós-moderna no Brasil, e 1990 marcou a geração dos

transgressores como um tempo determinado pela escrita do computador e pelo uso da Internet, a Geração 00 “ainda não ganhou um perfil claro” (2011, p. 17) já que nenhum grupo se identificou para escrever um manifesto ou levantar alguma bandeira identificatória.

Além disso, na visão do crítico, o traço que melhor caracterizaria a literatura a partir da última década do século XX seria “o convívio entre a continuação de elementos específicos, que teriam emergido nas décadas anteriores, e uma retomada inovadora de certas formas e temas da década de 1970” (SCHØLLHAMMER, 2011, p.37), como a “sobrevivência do realismo regionalista” (2011, p. 37); a “intensificação do hibridismo literário” (2011, p.38) gerando formas narrativas análogas às do meio audiovisual e digital; o recurso “ao pastiche e aos clichês dos gêneros considerados menores” (2011, p.39) como o melodrama, a pornografia e romance policial; além da continuidade da produção de Rubem Fonseca “sendo um dos modelos literários” (2011, p. 40) para uma nova geração de escritores.

Na intenção de levantar o elenco representativo da Geração 00 - que seriam aqueles que iniciaram sua produção no novo século - o crítico considera um ponto que os une: a liberdade irreverente sem ser superficial, e a coragem de se arriscar em um caminho próprio, “criando uma escrita desabusada que aposta na fabulação” (SCHØLLHAMMER, 2011, p.148). Por outro lado, verifica que, dentro dessa pluralidade, não houve qualquer ruptura mais significativa entre os escritores da década de 1990 e os da geração 00, ressaltando que esses últimos, entretanto, aceitam melhor que aqueles um certo ecletismo, o qual cruza fronteiras, línguas e tradições literárias.

Flávio Carneiro é outro nome que contribui para pensarmos sobre as principais características da ficção brasileira desse início de século. O pesquisador recorta, para dedicar a sua atenção, os cinco primeiros anos da entrada do século XXI e reúne, no livro intitulado *No país do presente* (2005), suas impressões de leitura de sessenta e cinco livros de ficção (contos e romances) de diferentes autores publicados entre os anos 2000 e 2004. Uma de suas constatações é a de que estamos diante de um panorama bastante eclético da atual produção ficcional, pois ao contrário de outros momentos da história da criação literária – como nos anos 20 com a predominância da poesia, nos anos 30, do romance

ou ainda nos anos 70, do conto – dos anos 90 até aqui não houve privilégio de um ou outro gênero, mas o que se vê é a pacífica convivência de todos.

Ao selecionar e resenhar as produções literárias contemporâneas –mesclando desde obras de jovens escritores estreados na literatura até escritores já consagrados que adentram o século XXI, integrando-se e adaptando suas narrativas às novidades do mesmo - Carneiro acaba elencando treze aspectos comuns nas narrativas por ele analisadas. Essas treze vertentes, detectadas em seu *corpus*, surgem em uma tentativa de compor um panorama da prosa brasileira, tentando estabelecer possíveis fios condutores entre os aspectos latentes da produção nacional desse início de século. No entanto, tanto a constatação da convivência pacífica dos gêneros, como a verificação da existência de treze vertentes na produção literária atual, contribuem para, acima de tudo, evidenciar o traço que melhor define a prosa brasileira do final do século XX e das primeiras décadas do século XXI: a sua multiplicidade.

Da metade dos anos 90 até a primeira década do século XXI foi o recorte temporal estabelecido por Beatriz Resende (2008), a qual, também com o intuito de mapear a produção literária recente, debruçou-se em uma pesquisa que acabou elencando três grandes evidências comuns nas obras literárias. São elas: a fertilidade, a qualidade dos textos e a multiplicidade (2008, p.15-18). Por fertilidade, entende a crítica que, ao contrário do que se alardeia por aí que há poucos leitores, que o livro vende pouco, que cada vez se lê menos, constata-se que atualmente se publica muito, novos escritores e editoras surgem com profusão e que se comenta e se consome mais literatura. A qualidade dos textos e o cuidado com a preparação da obra percebe-se, segundo Resende, pela experimentação inovadora, a escrita cuidadosa, o conhecimento das muitas possibilidades da sintaxe e uma erudição inesperada, mesmo nos autores muito jovens deste início de século.

Como consequência dessa fertilidade, da juventude e das novas possibilidades editoriais, a ficção contemporânea surge, segundo Resende, com grande multiplicidade, a qual pode ser conferida pelas inúmeras possibilidades que se revelam na linguagem, nos formatos e na relação com o leitor, com destaque, ainda, para os novos suportes que permitem a criação literária produzida não apenas de forma impressa

ou oral, mas também - na era da informatização e da internet - em forma de blogs, sites, e-books, e outros recursos possibilitados pela comunicação informatizada. Além disso, assiste-se a uma espécie de descentralização do local de produção da literatura, assim como se percebe o aumento do número de escritores, seja pelas possibilidades abertas por recursos provindos da internet, ou pelas festas e prêmios literários que dão visibilidade ao escritor, ou ainda, pela profusão das pequenas editoras que surgem país afora, aumentando as possibilidades editoriais, principalmente, dos jovens escritores.

Ademais, Resende (2008, p.26-32) afirma ter encontrado na fértil e múltipla produção contemporânea três questões predominantes que são a presentificação, o retorno do trágico e a temática da violência, levantando a hipótese de que talvez o tema mais evidente da cultura produzida no Brasil contemporâneo seja a violência nas grandes cidades. A presentificação a que Resende se refere se manifesta pelo sentido de uma urgência de escrita que acompanha a convivência com o intolerável e se revela por atitudes como a intervenção imediata de novos autores, até então excluídos do universo de produção literária, que surgem produzindo novas subjetividades fazendo-se definitivamente donos de suas próprias vozes, dispensando os mediadores intelectuais. Essa demanda de presença, esse caráter de urgência da escrita também é percebido por Schøllhammer, o qual destaca como as principais consequências do fenômeno “a popularidade das formas ultracurtas de minicontos, as estruturas complexas e fragmentadas como um sintoma, mas também o hibridismo crescente entre as escrita literária e não literária, seja jornalística e pública, seja pessoal e íntima” (2011, p.14).

De igual forma, Schøllhammer concebe o caráter múltiplo e fértil do atual momento e denomina a Geração 00 de ‘metamorfose ambulante’ em virtude de sua indefinição. Por outro lado, considerando que, por meio de uma rápida consulta na internet, obteríamos um resultado de cerca de quarenta nomes de novos autores que mereceriam nossa atenção, “seria pretensioso demais querer analisar e mapear aqui o conjunto completo dos autores que estrearam nos últimos anos, e mais pretensioso ainda seria uni-los por algumas poucas características de conteúdo ou de estilo” (2011, p.147), avalia Schøllhammer.

Helena Bonito Pereira, de igual forma, empreende esforços para

compreender a ficção brasileira contemporânea e o artigo “Narrativas brasileiras do século XXI – tradição e renovação”² mostra alguns resultados dessa pesquisa na qual investo olhar sobre narrativas brasileiras dos anos 70 até os dias atuais. Com o objetivo de discernir algumas de suas peculiaridades temáticas e formais, Pereira entende que um ponto de ancoragem está na relação entre a literatura e seu contexto, ou seja, na proximidade ou no distanciamento que o texto ficcional mantém com o mundo real que o inspira, sendo que “a proximidade entre o real representado e sua reconstrução ficcional é fator permanente nos debates críticos da contemporaneidade” (PEREIRA, 2013, p.2), apontando para o aspecto do realismo que vigora com força na produção contemporânea.

Já do ponto de vista temático, os anos 90 e os do início de século XXI “parecem consolidar o predomínio da degradação em todos os sentidos: violência física e moral, esgarçamento de laços familiares e afetivos, desarmonização do tecido social, caos urbano, perda de identidade do indivíduo, niilismo etc.” (2013, p.3) verifica Pereira. Assim, a constatação da preponderância do realismo, da recorrência da temática da violência, além da prevalência de outros temas de tom negativo que aparecem com frequência na atual produção ficcional brasileira é a contribuição provinda dos estudos críticos de Pereira para pensarmos o atual momento da ficção brasileira.

Por seu turno, Tânia Pellegrini (2012) critica a busca por rótulos precisos para classificar a prosa brasileira contemporânea, dizendo que “tornou-se banal adjectivá-la como *plural, múltipla, fértil, híbrida*, etc., como se esses termos não tivessem sido antes aplicados a qualquer outro período da história da cultura ou da literatura” (2012, p.37, grifo do autor). Para ela, assim como agora, em momentos anteriores também não fora consensual estabelecer as características dominantes do período, visto que sempre vêm juntas as residuais e as emergentes. É interessante o posicionamento da autora quando diz:

Considerando que o desenvolvimento das formas artísticas se dá *em processo*, e que, nele, o binômio continuidade/ruptura é determinante, pois uma não existe sem a outra, acredito que o qualificativo mais adequado – pois apesar de tudo é necessário escolher um –, seja *transitório*. Isso porque o conjunto dessa

² Referências retiradas do artigo “Narrativas brasileiras no século XXI – tradição e renovação” de Helena Bonito Pereira. Acesso em setembro de 2013. http://www.brasa.org/Documents/BRAZA_XI/Helena-Pereira.pdf

prosa de fato plural, fértil e híbrida, enquanto aparenta romper vários cânones estabelecidos, transitando pela história, conserva-os ciosamente, mesmo se muitas vezes revisitados, o que transforma também seu uso e função (PELLEGRINI, 2012, p. 37-38).

Um desses cânones que se manifesta com certa evidência na prosa de ficção contemporânea, segundo Pellegrini, é o Realismo cujos temas são retirados da matéria social, sendo que o tema da violência tem servido, frequentemente, à produção cultural e literária contemporânea, como uma dessas matérias. A novidade da contemporaneidade, entretanto, é que esta violência brota com tal ímpeto, traduzindo subjetividades diferentes das tradicionais e indica “uma espécie de ‘normalização’ estética do lado mais trágico da sociedade brasileira, por meio da insistente reiteração do conflito, do confronto e mesmo da crueldade e da barbárie” (PELLEGRINI, 2012, p. 39). Tanto a violência real como a representação da violência parece vir de toda parte, eclodindo em qualquer contexto e atingindo os mais diferentes segmentos sociais, denuncia Pellegrini.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jaime Ginzburg aponta que na literatura atual há elementos narrativos diferentes daqueles predominantes na tradição patriarcal, abrindo, assim, espaço para a narrativa do “Outro”. Segundo ele, esse fenômeno permite pensar sobre um país “em perspectivas renovadoras” e o fato de surgir elementos contrários ou alheios à tradição “trata-se de um desrecalque histórico, de uma atribuição de voz a sujeitos tradicionalmente ignorados ou silenciados pela história” (2012, p.200). Em sua visão, se avaliarmos a contemporaneidade como um momento em que parte da produção literária decidiu-se pelo enfrentamento da tradição com a renovação de perspectivas, será possível tomarmos esse momento histórico como um processo “em que a recorrência de alguns recursos da escrita pode ter um significado político crítico e afirmativo” (GINZBURG, 2012, p. 201).

Para Resende, a profusão de vozes colabora para a “heterogeneidade em convívio, não excludente” (2008, p.18) e contribui, devido

ao acúmulo de diversas manifestações, com o caráter múltiplo do atual momento cultural. Essa multiplicidade que ancora nossa literatura é, de acordo com Resende, um fator positivo, pois pode ser tomada em seu pluralismo como uma forma de resistência diante das forças hegemônicas da globalização. É interessante ressaltar, nesse sentido, que tanto a fertilidade quanto a multiplicidade mantém relação com a realidade histórica vivida pelo país, sendo que, em virtude da solidificação de um período democrático que ora se vive, quando é assegurada a representação popular em várias instâncias de poder, permitindo a organização e expressão dos movimentos populares e provocando uma preocupação com a necessidade de inclusão, é louvável que a literatura também se popularize criando novos espaços de democratização, com vozes ecoando em diversos lugares.

Mas, ao mesmo tempo em que a crítica comemora as novas vozes oriundas do espaço da exclusão como a grande novidade da literatura brasileira contemporânea, Dalcastagnè, inicialmente, reitera que “esta preocupação com a diversidade de vozes não é um mero eco de modismos acadêmicos, mas algo com importância política” (2007, p.30), para em seguida, alertar que embora os tempos tenham mudado e algumas lutas por direitos civis desembocaram também na literatura, fazendo com que mulheres, negros, homossexuais, índios começassem, timidamente, a escrever, essas novas vozes ainda não foram incorporadas de fato em nossa literatura. Na visão desta, assim como outras esferas de produção de discurso, a literatura brasileira também se configura como um espaço de exclusão, pois ela reproduz e perpetua determinadas representações sociais “camufladas, muitas vezes, no pretenso ‘realismo’ da obra” (DALCASTAGNÈ, 2007, p.19).

Dessa forma, seja em caráter transitório ou permanente, o traço da multiplicidade nos parece ser um bom definidor para o atual momento da narrativa ficcional brasileira. Da mesma forma, há que se considerar que a constância com que aparece a temática da violência e uma forte tendência ao realismo na produção contemporânea, eleva o tema a um fenômeno digno de pesquisas exclusivas e mais aprofundadas. O que se quer sublinhar aqui, entretanto, é a constatação da crítica de que, com cada vez mais frequência, escritores se dedicam a temas anteriormente pouco ou nada presentes em nossa literatura, além da inserção,

no campo editorial, dos excluídos socialmente, sendo que osurgimento dessas novas vozes é um aspecto inovador na literatura brasileira e, em especial, na ficção contemporânea.

As novas alternativas que surgem a cada dia possibilitando acesso a várias e diferentes vozes, as quais ecoam de inúmeros - e dos mais inusitados lugares - e são ouvidas por simples leitores e pela mídia interessada devem, sim, ser cada vez mais ouvidas e pensadas pela academia. No entanto, essa descentralização de vozes e, portanto, de poder, relegam à literatura problemas que começam a ser refletidos pela crítica, incluído nesse nicho a primeira polêmica sobre o que pode ser considerado ou não literatura e, para radicalizar mais ainda, surge a dúvida sobre com que autoridade e quem poderá delinear essa fronteira. Essas são apenas questões iniciais que a produção literária da contemporaneidade joga à nossa frente para (re)pensarmos sobre a função social do texto e, especialmente, sobre nosso papel como leitor e sujeito social. Com certeza, outras questões surgirão.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Flávio. *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013. Recurso digital.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: Ed. Horizonte, 2008.

_____. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dez. 2007.

_____. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

GINZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea.

nea. Tintas. *Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, 2 (2012), p. 199-221

PELLEGRINI, Tania. De bois e outros bichos: nuances do novo Realismo brasileiro. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 39, p. 37-55, jan./jun. 2012.

PEREIRA, Helena Bonito. *Narrativas brasileiras no século XXI – tradição e renovação*. Narrativa literária. Disponível em: <<http://www.brasa.org/Documents/BRASAXI/Helena-Pereira.pdf>>. Acesso em set. 2013.

RESENDE, Beatriz. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

SCHØLLHAMMER, Karl Eric. *Ficção brasileira contemporânea*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

*Comparatismo e
Processos Culturais*



Gênero e educação: análise da mídia impressa na perspectiva do construcionismo social e dos estudos feministas

Lenise Selbach

Camila Azevedo Eloy

Francini Rodrigues

Edinara Michelon Bisognin

Eliane Cadoná

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, o sujeito está inserido em um meio social, cuja forma de organização contribui, a partir de normas, conceitos e regras, para a produção da subjetividade. Assim, desde a mais tenra idade, homens e mulheres são educados para agirem de determinadas maneiras, a partir de práticas naturalizadas que fazem parte do dia a dia de cada um, processo para o qual Michel Foucault chama a atenção ao afirmar que um objeto histórico é produzido a partir de discursos instalados no cotidiano, nos gestos, costumes e nas instituições (COLLING, 2013).

É dessa forma, a partir de um processo histórico, que são produzidos os conceitos de Gênero, sendo que as diferentes instituições e práticas sociais não somente são constituídas pelos gêneros, como também são constituintes deles. Desse modo, considerando que muitos estereótipos relacionados a como homens e mulheres devem se portar são mantidos a partir de crenças do senso comum e do campo científico, é preciso apontar para processos reflexivos que contribuam na orientação

de uma história menos hierarquizada e estereotipada (LOURO, 2007; COLLING, 2013; STREY, 2009).

Para Meyer (2004), existe forte relação entre a produção de gênero e a educação, tendo em vista que o educar, a partir de suas diversas práticas e discursos, faz com que os sujeitos, ao longo de seu desenvolvimento e em meio a comunidade onde vivem, sejam transformados e se reconheçam como homens e mulheres. A autora comenta, ainda, que o processo educacional envolve estratégias que permitem a produção de feminilidades e masculinidades e que, dessa forma, é importante questionar até que ponto as normas escolares têm influência na produção das diferenças e desigualdades de gênero. Somente tendo em vista essa compreensão que se pode pensar outras formas de utilizar os processos educacionais para fomentar a produção de autonomia diante de regras que são impostas para cada indivíduo.

Assim, este estudo tem por objetivo, a partir dos Estudos Feministas Pós-Estruturalistas, problematizar os discursos que circulam na mídia impressa relacionados às questões de gênero e a conceitos, estereótipos e padrões de feminino e masculino, e como estes são produzidos no contexto social por intermédio da Mídia e da Educação.

DESENVOLVIMENTO

O Construcionismo Social permite uma visão diferenciada da realidade, tendo em vista que supera a ideia de um conhecimento fixo e único ao mostrar o mesmo como cultural e historicamente construído a partir dos valores, hipóteses e das tradições culturais de uma comunidade. É por meio de práticas discursivas que ocorre a interação entre as pessoas, o que leva à produção de sentido e à construção da realidade, em um processo social que envolve o compartilhamento entre diversas comunidades (SANCHES-JUSTO et. al., 2010; SPINK, 2010; GERGEN, 2010). Dessa maneira, um conceito não pode ser tomado como verdade absoluta, pois se trata de algo construído a partir de uma determinada realidade em específico, o que nos permite pensar que não existe apenas um modo de ver as coisas, abrindo espaço assim para um diálogo constante entre diversos pontos de vista, levando a ruptura de

paradigmas e a abertura para múltiplas formas de compreender o mundo (GERGEN, 2010).

Dessa forma, os conceitos de Gênero foram e são produzidos a partir dos próprios sujeitos, que são simultaneamente produtos e produtores de normas que impõem como devem ser expressas a feminilidade e masculinidade. Percebe-se, assim, que são diversos os atravessamentos que envolvem a construção de papéis institucionalizados, como por exemplo, a evolução dos repertórios linguísticos, ou seja, a forma como foi sendo abordado o conceito ao longo dos tempos. Há registros de que antes da visão binária de feminino e masculino, estudiosos como Galeno e Laqueur trataram o gênero a partir da ideia biológica de um sexo único, masculino, e que as mulheres seriam, de certa forma, “anormais” ou “imperfeitas”, tendo o órgão genital masculino invertido, ou seja, para dentro (SPINK, 2010). Hoje, no entanto, autores como Strey (2009) afirmam que Gênero ultrapassa as questões de ordem biológica, afinal, não é o sexo que determina como um indivíduo percebe a si, mas sim as relações que o mesmo estabelece na sociedade, desde o nascimento.

108

Simone de Beauvoir, uma das precursoras do movimento feminista, foi também uma das pioneiras na crítica ao sujeito, argumentando que no mundo social a “diferença” acaba levando a desigualdades e designando o outro. É dessa forma que se constitui a posição de homens e mulheres, a partir da ideia de que o homem é o Sujeito e a mulher é o Outro. Desse modo, revelar essa referência masculina do sujeito implica sua ‘desconstrução’ e seu descentramento (MARIANO, 2005) para, assim, levar a processos de reflexão que permitam compreender que cada pessoa possui características próprias, que as diferem de todas as demais.

Portanto, com o objetivo de compreender como estão sendo concebidas as relações entre homens e mulheres, e poder desconstruir conceitos institucionalizados que possam produzir práticas discriminatórias e ressaltar as práticas que contribuem nos processos de autonomia, apresenta-se um estudo, de caráter qualitativo, que permite uma aproximação maior entre objeto e pesquisador na medida em que as reflexões e sentimentos do mesmo contribuem para a interpretação, bem como o fato de possuir diferentes métodos com formas diferenciadas de compreensão (FLICK, 2004) que possibilitam entender o processo de

pesquisa inseparável das percepções políticas, culturais e contemporâneas do(a) pesquisador(a).

Deste modo, o presente estudo tem como base uma análise das discussões acerca dos conceitos de Gênero, a partir dos teóricos clássicos, bem como dos autores atuais, que retratam a temática a partir do viés dos Estudos Feministas de abordagem Pós-Estruturalista. Ainda, foram analisados os discursos veiculados em 22 exemplares do jornal O Alto Uruguai, distribuído em Frederico Westphalen e região, escolhido por ser o mais antigo da cidade. Optou-se pela edição de sábado por apresentar um maior número de cadernos.

Os jornais foram analisados a partir da delimitação temática que, segundo Cavalcante (2004), é fundamental devido ao caráter universal e enciclopédico do ato de noticiar. Assim, foram selecionadas para análise as notícias que continham no título ou lide as palavras: homem, mulher, masculino, feminino, educação, ensino e aprendizagem, sem que, no entanto, a totalidade do jornal fosse excluída de análise. A partir desse processo, são apresentados alguns dos resultados em meio às discussões propostas.

Para que haja compreensão sobre o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade é preciso observar não exatamente seus sexos, mas o que socialmente se construiu sobre eles (LOURO, 2007; STREY, 2009). A partir da análise do jornal, percebe-se como ainda existem processos sutis de padronização, através de discursos que parecem ser naturais, e que demonstram uma sociedade em que ainda se estabelecem regras de condutas dicotômicas para cada sexo seguir, sendo que reconhecimento sobre ser homem ou mulher só vêm a partir disso. Para a mulher, há a incumbência de ser sensual, de demonstrar o charme e a beleza, ao mesmo tempo em que deve tomar cuidado para não “se expor” em demasia, até mesmo para não acabar perdendo o seu status de ser “mulher perfeita”. Já para homens, as palavras de ordem são credibilidade, autoridade e imponência, aparecendo por diversas vezes como o chefe do lar, o que toma a decisão e que deve manter a postura de virilidade, o que reflete no cuidado com a saúde.

Tais questões se evidenciam em algumas frases que afirmam, por exemplo, que “toda mulher fica na dúvida do que usar na estação mais fria do ano, onde manter a elegância e não passar frio parece ser

mesmo impossível” (O ALTO URUGUAI, 03/08/13, p. 05). Também em um dos artigos de opinião, no qual ela aparece como tendo que cuidar de sua beleza, não devendo se expor e se entregar ao “primeiro pretendente que lhes envia um torpedo açucarado” (O ALTO URUGUAI, 07/12/13, p. 53), pois isso pode levar a uma gravidez que desestruturará sua vida, da família, do parceiro e da criança (O ALTO URUGUAI, 07/12/13, p. 53). Já o homem, “Por preconceito, ou até mesmo medo, os homens ainda são pouco flexíveis quando o assunto é o exame de toque, principal fator para diagnosticar o câncer de próstata” (O ALTO URUGUAI, 09/11/13, p.30). Cabe ressaltar que o intuito não é negar a existência destas características, mas apontar para discursos que excluem as diversas formas de ser, o que por vezes pode causar, inclusive, sofrimento para os indivíduos, na medida em que sua singularidade é “deixada de lado”.

Butler (2003 apud RODRIGUES, 2012), em seus estudos, propõe repensar ideias institucionalizadas quando atribui ao conceito de gênero o sentido de performance que pode se dar em qualquer corpo, o que desconstrói a ideia de que cada corpo corresponde a um único gênero. Ou seja, afirma que determinadas características podem fazer parte tanto de homens quanto de mulheres, sem que isso os torne desiguais ou merecedores do preconceito instalado na sociedade. Propõe, ainda, pensar que o corpo acaba sendo regulado a partir da repetição de normas estilizadas (RODRIGUES, 2012).

Ao mesmo tempo em que aparecem discursos normatizadores, são apresentadas algumas mudanças, principalmente ligadas à figura da mulher, sendo que novas formas de pensar o “ser mulher” ganham espaço, por exemplo, quando se retrata uma peça de teatro que reflete o processo de independência feminina, em que elas, cansadas da incapacidade de governo dos homens, resolvem tomar o poder, passando a governar “com a mesma eficiência com que cuidam de suas casas e, assim, decretam que não haverá mais desigualdades sociais” (O ALTO URUGUAI, p.12, 17/08 /13).

Essa coexistência entre padrões antigos e visões inovadoras são características de momentos de transição como o que se vive agora, afinal, coexistem, também, no interior dos sujeitos, ainda que nem sempre conscientemente, conceitos antigos e atuais acerca do papel que de-

semprenham homens e mulheres na sociedade. Assim, faz-se necessário entender as condições históricas que permeiam os conceitos humanos, ou seja, é preciso ter consciência histórica do presente (FOUCAULT, 1995; TEYKAL & ROCHA-COUTINHO, 2007).

Cabe ressaltar que os processos de mudança não ocorrem com rapidez, pelo contrário, as transformações nas crenças de gênero são dinâmicas e mostram, ao mesmo tempo, estabilidade e mudança, continuidade e descontinuidade, progressões e bloqueios. Além disso, nem sempre se trata de um processo lógico e coerente, tendo em vista que as contradições da mesma pessoa são permanentes, pois coexistem padrões arcaicos e atuais não somente na sociedade, mas também no próprio indivíduo (STREY, 2012).

Em todos esses processos significantes em relação a como estão postos homens e mulheres na sociedade, estão aliados processos educativos. É a partir da educação que se produzem estes sujeitos, por meio de currículos, normas, procedimentos, materiais, avaliações e brincadeiras em que são repassados ideais de como devem ser os comportamentos de meninos e meninas no espaço escolar. Trata-se de processos considerados “naturais”, que são constituídos e acabam por constituir as diferenças de gênero entre os indivíduos, presentes desde os antigos tempos, e que vão mudando de acordo com a mudança das práticas educacionais (LOURO, 2007).

Para Louro (2007), é fundamental repensar aquilo que tomamos como naturalizado, questionando tanto o modo de ensinar quanto o sentido atribuído pelos alunos àquilo que aprendem, para que essa naturalidade não impeça de notar as diferenças que se estabelecem entre os indivíduos no ambiente escolar. Barrie Thorne (1993 apud LOURO, 2007) reconhece que a situação da escola muitas vezes favorece o agrupamento das crianças por gênero, talvez devido à organização escolar graduada por idade e porque a separação de meninos e meninas é, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições.

Wenetz (2013) e os demais pesquisadores, a partir de uma pesquisa realizada em uma escola de Porto Alegre-RS, observaram que as preferências por algumas brincadeiras são conformadas socialmente, como, por exemplo, a dança, prática constante nos recreios, mas ba-

112

sicamente desenvolvida apenas pelas meninas, sendo que os meninos se restringiam a ficar observando. Dessa maneira, pode-se perceber o quanto a escola, mesmo que em momentos considerados corriqueiros, opera sobre os sujeitos. As brincadeiras naturalizadas das crianças demonstram o vínculo da instituição com os diversos modos de regulação do corpo, contribuindo para a produção de uma imagem feminina ou masculina. Segundo os autores da pesquisa, pode-se, desse modo, perceber as pedagogias culturais e outras instâncias sociais que acabam atuando na construção de meninos e meninas como tendo diferentes características.

Já Dal'Igna (2007) chama a atenção para a análise do desempenho escolar de meninos e meninas do ponto de vista dos estudos de gênero. Segundo ela, analisar esse ponto é importante para a discussão e análise da constituição do feminino e masculino no ambiente escolar, pois a escola está envolvida com a produção de conceitos e comportamentos que modelam o modo como os indivíduos concebem gênero e sexualidade. Essas formas distintas de comportamento moldadas pela escola definem, inclusive, o que se conhece como desempenho escolar. A autora fala sobre a necessidade de perceber que determinados enunciados contribuem para reconhecer modos de “ser menino” e “ser menina” institucionalizados, como, por exemplo, a explicação utilizada para o rendimento dos alunos. Em relação aos meninos, isso está relacionado com seu comportamento, uma vez que, segundo explicações biológicas, eles são naturalmente dotados de uma agitação que não conseguem controlar devido aos hormônios masculinos. Já o bom desempenho das meninas é associado à sua feminilidade passiva (DAL'IGNA, 2007).

Nesse sentido, torna-se importante questionar essa situação, tendo em vista a importância que a Educação desempenha no desenvolvimento dos sujeitos, para assim utilizá-la como ferramenta para superar os estereótipos e os conceitos que ditam, mesmo que de forma subentendida, como cada indivíduo deve se portar. O próprio jornal apresenta a educação como fundamental para promover processos de autonomia, quando veicula que é a partir do exame de como está o sistema educacional que se pode ter uma noção do que precisa ser modificado, sendo que “ao avaliar o desenvolvimento de cada município brasileiro, é possível ter uma visão mais apurada do que o país ain-

da precisa enfrentar para alcançar uma sociedade cada vez melhor” (O ALTO URUGUAI, p.4, 03/08/2013).

Miskolci (2012) apresenta a Teoria Queer como uma possibilidade de ajudar a vencer as desigualdades de gênero que acabam sendo repassadas através do espaço escolar. Conforme ele,

A teoria queer lida com o gênero como algo cultural, assim, o masculino e o feminino estão em homens e mulheres, nos dois. Cada um de nós – homem ou mulher – tem gestos, formas de fazer e pensar que a sociedade pode qualificar como masculinos ou femininos independentemente do nosso sexo biológico. No fundo, o gênero é relacionado a normas e convenções culturais que variam no tempo e de sociedade para sociedade (2012, p.31).

A proposta da Teoria Queer nas escolas baseia-se na resistência quanto às imposições culturais dominantes, partindo do pressuposto de repensar o aprendizado a partir das práticas de punição e repressão daquilo considerado diferente do esperado. Desse modo, aquilo tomado como sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, pode ser resignificado, tornando-se, assim, a base com a qual a escola pode trabalhar (MISKOLCI, 2012). Segundo Miskolci (2012), é necessário, e é o grande desafio na educação, repensar o que é educar, como educar e para que educar, para que assim experiências não-reconhecidas ou invisibilizadas possam ser incorporadas no cotidiano escolar, buscando um aprendizado relacional e transformador para quem educa e quem é educado.

De fato, as barreiras da dicotomia de gênero nesse espaço só poderão ser ultrapassadas a medida que compreendermos e admitirmos que a escola transmite e produz conhecimentos e, assim, acaba produzindo identidades desiguais, contribuindo para a manutenção de uma sociedade em que homens e mulheres têm papéis diferenciados e estabelecidos para seguir. Quando entendermos que aquilo que nos é repassado é apenas um modo de ver as coisas, e acreditando que a prática escolar se transforma, então poderão ser encontradas justificativas para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de gênero ultrapassam as questões fisiológicas propostas pela biologia e estão interligados com o modo como uma determinada sociedade compreende as relações entre os indivíduos. No entanto, ainda hoje, o conceito que se têm a respeito de tais questões está relacionado a dois universos opostos: o feminino e o masculino, para os quais se estabeleceram papéis institucionalizados que ditam como cada um deve agir, e aqueles que não seguem os padrões são considerados como os “transgressores” e acabam por ser marginalizados.

São diversas as situações em que se incita uma padronização de comportamentos entre homens e mulheres, sendo que a mídia, nesse contexto, passa a ser o meio pelo qual as mais diferentes instituições se expressam: beleza, justiça, educação, dentre tantas outras. Colocar em análise o que nos é imposto enquanto verdade implica colocar em movimento a problemática de conceitos naturalizados, ou seja, problematizar a forma como as verdades, conceitos e saberes formulados criam novos valores, costumes e normas e de que maneira também consolidam, cristalizam e instituem modos de ser.

Esses determinados papéis são repassados a partir das diversas instituições que formam a rede social de cada indivíduo. Entre essas está a escola que opera tanto repassando conhecimentos como também produzindo. A partir de seus processos educacionais, muitas vezes enfatiza essa visão de gênero, repassando para os indivíduos através de práticas naturalizadas, admitindo e reprimindo comportamentos, de forma explícita ou implícita, como meninos e meninas devem se portar, contribuindo para a produção de feminilidades e masculinidades. Porém, é por meio da Educação que se pode fomentar processos de singularização.

Tendo em vista o papel da Psicologia com tudo aquilo que afeta a subjetividade humana, e no combate a marginalização daqueles considerados o Outro, o diferente, é importante problematizar essas questões, pois assim como nos propõe Sanches-Justo (2010), é somente através da ruptura que poderá ser possível a mudança, a busca por novos sentidos e a re-significação, sendo que tal acontecimento só é possível quando a rotina cotidiana é rompida e algo nos leva à reflexão.

O construcionismo social leva a compreender os indivíduos como produtos e produtores das concepções de mundo e, nesse sentido, assim como eles são transformados, podem operar transformações.

Por fim, vale ressaltar que a pesquisa tem a subjetividade do pesquisador envolvido, bem como as afirmações feitas são, em vários momentos, pontuais e locais. Além disso, o intuito principal não é estabelecer novos regimes de verdade a serem seguidos, mas, sim, problematizar conceitos que nos são repassados como naturais e que aderimos a nossa identidade sem muitas vezes nos darmos conta. O objetivo maior é denunciar estereótipos institucionalizados e, considerando os indivíduos como seres ativos diante da realidade, promover a ruptura de pensamento que nos encaminhe à reflexão e, conseqüentemente, à realizar transformações que sejam necessárias, pois, como propõe Boaventura de Souza Santos, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 1997 apud MARIA-NO, 2005).

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *O jornal como fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0429.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

COLLING, Ana Maria. Relações de Poder e Gênero na História do Brasil. *Historien – Revista de História*. Petrolina, dez. 2012/maio 2013.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferenças? *Educação em Revista*, Belo Horizontes, n. 46, p.241-267, dez/2007.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: H. L. Dreyfus & P. Ra-

binow. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GERGEN, Kenneth J. *Construcionismo Social: um convite ao diálogo*. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

JORNAL O ALTO URUGUAI. Frederico Westphalen/RS, ago/dez. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARIANO, Silvana Aparecida. O Sujeito do Feminismo e o Pós-estruturalismo. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 13, set./dez. 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e Políticas de Gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Rev. Bras. Enferm.*, Brasília (DF), jan./fev. 2004.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal De Ouro Preto, 2012. (Série Cadernos da Diversidade; 6).

RODRIGUES, Carla. Performance, Gênero, Linguagem e Alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. Sexualidad, Salud y Sociedad. *Revista Latinoamericana*, n. 10, p.140-164, abril/2012.

SANCHES-JUSTO, Joana; FERREIRA, Solange Leme.; VASCONCELOS, Mário Sérgio; JUSTO, José Sterza. O Contrucionismo Social na Pesquisa em Psicologia. *Revista de Psicologia da UNESP*, n. 9(1), 2010.

SPINK, Mary Jane. *Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

STREY, Marlene Neves. Gênero. In: JACQUES, Maria da Graça Cor-

rêa. *Psicologia Social Contemporânea*: livro-texto. Petrópolis, RJ: VOZES, 2009.

STREY, Marlene Neves [et al.]. *Gênero e Ciclos vitais*: desafios, problematizações e perspectivas. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

TEYKAL, C. M.; ROCHA-COUTINHO, M. L. O homem atual e a inserção da mulher no mercado de trabalho. *Psico*, n. 38 (3), p. 262-268, 2007.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de Gênero e Sexualidade no Recreio Escolar. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, São Paulo, jan./mar. 2013.

“A maior flor do mundo”, de José Saramago: da narrativa ao filme

Silvia Niederauer

Difícilimo acto é o de escrever, responsabilida-
de das maiores. [...] Basta pensar no extenuan-
te trabalho que será dispor por ordem tempo-
ral os acontecimentos, primeiro este, depois
aquele, ou se, tal mais convém às necessidades
do efeito, o sucesso de hoje posto antes do epi-
sódio de ontem, e outras não menos arriscadas
acrobacias.

(José Saramago, *A jangada de pedra*)

José Saramago (1922 – 2010) foi escritor, argumentista, dra-
maturgo, ensaísta, jornalista, poeta e romancista português dos mais
importantes da Língua Portuguesa. Laureado com inúmeros prêmios,
tais como Prêmio Camões, em 1995, Nobel de Literatura, em 1998, é
o nome primeiro das Letras de Língua Portuguesa, ao lado de Camões,
Fernando Pessoa, António Lobo Antunes (desafeto declarado) e, mais
recentemente, Valter Hugo Mãe. Ressalto que este parecer é de minha
inteira responsabilidade.

Inicia sua produção literária em 1947, com *Terra do Pecado*,
livro este praticamente renegado pelo autor. Depois de alguns anos,
tardiamente torna-se escritor de fato, segundo avaliação de Saramago,
seguindo-se uma extensa lista de produção literárias, da qual cito algu-
mas: dentre os romances, estão *Manual de pintura e caligrafia* (1977),
Levantado do chão (1980), *Memorial do convento* (1982), *O evangelho*

segundo Jesus Cristo (1991), *Ensaio sobre a cegueira* (1995), *Caim* (2009), *Claraboia* (lançado postumamente em 2011) e *Alabardas, Alabardas, Espingardas, Espingardas* (lançamento póstumo em 2014); as peças teatrais *A noite* (1979) e *Que farei com este livro* (1980); as antologias de contos *Objeto quase* (1978) e *O conto da ilha desconhecida* (1997); além dos livros de poesia, como *Os poemas possíveis* (1966) e *O ano de 1993* (1975). Ainda produziu diários e memórias: *Cadernos de Lanzarote* (I-V) (1994) e *As pequenas memórias* (2006).

Ateu convicto, mesmo assim não deixou de sentir necessidade em abordar a *Bíblia* em seus escritos. Sobre o livro cristão, Saramago diz que é um “manual de maus costumes”, cheio de “um catálogo de crueldade e do pior da natureza humana”. Mas, nem só de passagens “desastrosas” este livro é composto. Saramago vê nos *Salmos*, no *Cântico dos Cânticos* e na “parábola do semeador”, escritos admiráveis do ponto de vista literário.

Livros como *O evangelho segundo Jesus Cristo* e *Caim* são exemplos de escrita que, para o leitor leigo, podem parecer um desrespeito à religião católica, pois que Saramago se apropria de passagens do livro sagrado para desconstruí-los a sua maneira de ver e entender o mundo. Se a arte, em especial a literária, é o espaço da liberdade e da criatividade, nada mais justo do que dessacralizar alguns eventos já escritos anteriormente.

Em seu único livro voltado ao público infantil, *A maior flor do mundo*, publicado em 2001, José Saramago promove um repensar acerca da escrita destinada a um leitor distinto, a criança.

Nelly Novaes Coelho (2000, p.27) afirma que

a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...

Daí que se deva pensar qual o propósito de Saramago ao intentar um texto que se diz voltado ao pequeno leitor, mas que apresenta questionamentos sobre o processo de criação do autor que quer produzir algo para crianças.

A maior flor do mundo, já em seu título, apresenta a hiperbólica intenção de ser “a mais linda de todas as que se escreveram desde o tem-

po dos contos de fadas e princesas encantadas...” (SARAMAGO, 2001, s/p). Mesmo com esta pretensão, o autor se coloca como incapaz de o fazê-lo, pois diz que

nunca [foi] capaz de aprender [...]. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta-me pelo menos a paciência, do que peço desculpa.

É dessa forma, quase humilde, que o narrador-autor vai se apropriando de um contar que se faz metanarrativo, uma vez que o tempo todo, ao escrever como seria a sua história, ele cria um discurso que se volta sobre si mesmo. Na tentativa de criar a mais bela história já contada, ele se dá conta, por meio da própria escrita, do quão complexa é a arte de criar, ainda mais para crianças. Então, opta por contar o esboço da criação: “[d]a história que eu quis escrever, mas não escrevi”!

Retomando os pressupostos teóricos de Roman Jakobson acerca das funções da linguagem, a função metalinguística refere-se à linguagem que fala da linguagem, reenviando o código utilizado à língua e a seus elementos constitutivos. Assim, no caso de *A maior flor do mundo*, a estratégia usada por Saramago é justamente a de discutir o próprio fazer literário, explicitando os procedimentos que, a seu ver, deveriam ser utilizados na construção de um texto voltado ao público infantil: “As histórias para criança devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas”.

Essa posição de empenho e incapacidade de levar a cabo seu intento de produzir uma narrativa destinada à criança é reveladora do desejo de aperfeiçoamento do trabalho literário, de uma articulação que integra o mundo e a vontade esteticamente qualificada. Em seu livro de poesias, *Os poemas possíveis* (1985), Saramago escreve:

Há-de haver uma cor por descobrir
Um juntar de palavras escondido
Há-de haver uma chave para abrir
A porta deste muro desmedido.

Por este caminho segue *A maior flor do mundo*, pois que há o desejo de uma criação única, exemplar, suficiente para abarcar todas as demais

produções infantis e ser superior a elas. A superioridade aqui não significa o desprezo ao que já foi escrito e nem o desprestígio aos demais autores; muito menos arrogância. O viés que parece ser fórmula da invenção do sentido poético para a criança, leitor escolhido na empreitada referida, é o de descobrir, revelar, determinar quais linhas de força são necessárias para a escritura de uma história infantil, que não subestime o pequeno leitor, mas o faça perceber, sentir a “irrupção lírica, na mordacidade que não exclui a ternura, na ironia que quase sempre traz a cumplicidade do afago”, segundo Maria Alzira Seixo (1987, p.16).

A informalidade da escrita e sua simplicidade são reveladoras da passagem do estético a posições éticas, pois que estabelece um pacto com o leitor: ele não está a contar uma história acabada; mas, sim, apenas comenta como faria se tivesse condições para tanto. Aqui, sobressai a esteira de seu discurso, uma vez que o questionamento da forma de produção da narrativa é seu ponto de partida. A chegada será obtida junto ao leitor, que não encontra o universo diegético pronto, mas precisa perceber a permanente descoberta da exposição do sujeito, autor e leitor, indicando, então, o caminho para a reflexão essencial do fazer literário.

Assim, *A maior flor do mundo* abriga uma narrativa contida dentro e além da própria narrativa, o que significa dizer que a metalinguagem é a porta de entrada para a mundo ficcional ali proposto, em que a cumplicidade do leitor com o que o autor escreveu se dá de forma contundente. É o discurso que se dobra sobre si mesmo, questionando a forma de produção da narrativa, abrindo amplas possibilidades de entendimento e desdobramentos interpretativos.

O mote sugerido pelo autor quando se propõe a escrever uma história infantil parte do desejo de dialogar com o cotidiano, com as coisas simples da vida, assim como com o simbólico próprio da imaginação infantil. Então, coloca em cena um menino que encontra uma flor murcha e quase morta; a partir desta cena, o garotinho faz de tudo para salvar a flor e torná-la tão linda que será vista por todos e em todos os cantos daquele lugar: ela será a maior flor do mundo!

A história, então, ganha contornos do simbólico e do imaginário, pois que o menino viaja o mundo todo para trazer a água necessária para revitalizar a flor. Assim, conjugam-se os três polos: o tempo, o

sujeito e a palavra, que vão se entrecruzando para construir a fábula da experiência do próprio sujeito – tanto autor, como leitor.

Seguindo a esteira do que diz Wolfgang Iser, em *O ato da leitura*: uma teoria do efeito estético (1999, p. 29),

no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

Outro estudioso, Ítalo Calvino, no livro *Seis Propostas para o Próximo Milênio*, diz que “No universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem de mundo...” (1990, p.19). É por este caminho que se pode pensar *A maior flor do mundo*, uma vez que tal narrativa foge do caráter pedagógico, tão comum aos textos destinados ao público infantil há anos atrás, para receber um tratamento estético. A metanarrativa, estratégia usada por Saramago para dar corpo à história que quer contar, ganha espaço no processo de construção e estreita a relação com o leitor, pois divide com ele suas dúvidas de escrita e criação. É esta opção, a de chamar o leitor com seu intento, é que abre caminhos para o texto ser mais vivo e entrelaça o fato que está a acontecer (a escrita) com o fato ficcional, que é a história desejada.

O argumento do texto saramaguiano nos guia pelas veredas da criação e de sua desafiadora escrita, uma vez que o autor pretende contar uma história para a criança. Neste percurso, ele percebe as dificuldades do processo criativo na bifurcação criação e escrita. Se de um lado ele tem um público específico, a criança, o que requer uma escrita à altura de sua compreensão, por outro ele se vê a frente de um grande desafio, que é encontrar uma maneira de escrever que seja proveitosa, em termos de entendimento, ao pequeno leitor.

É aí que entra a questão estética, própria do fazer literário de qualidade. Autor/Narrador estão em um embate, mas, ao mesmo tempo, em comunhão: tem-se a voz do narrador que conta a história, e tem-se o autor que, ao se intrometer na narrativa, o faz justamente para não ‘pecar’ na escrita que tem “dono”: a criança:

Se eu tivesse aquelas qualidades todas, poderia contar, com pormenores, uma linda história que um dia inventei, mas que, assim como a vão ler, é apenas o resumo de uma história, que em duas palavras se diz... Que me seja desculpada a vaidade se eu até cheguei a pensar que a minha história seria a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas... Há quanto tempo isso vai! (SARAMAGO, 2001).

Ao discutir o fazer literário, em especial àquele destinado ao público infantil, Saramago descortina a consciência sobre a escrita ficcional e, ao mesmo tempo, relativiza as fronteiras entre a crítica e a ficção.

À temática, une-se a relação identidade/alteridade, entre o projeto humano e a sua transcendência, colocando em jogo, também, a efetiva participação do leitor como cúmplice da construção narrativa em que a matéria discursiva se coloca em primeiro plano, pois “o texto é apenas uma partitura e [...] são as capacidades dos leitores, individualmente diferenciados, que instrumentam a obra”, afirma Iser (1999, p. 11).

Por este viés, tem-se o filme dirigido por Juan Pablo Etcheverry que é uma adaptação do livro do livro em questão. O olhar do diretor é o de indagar, também, sobre problemas de nosso mundo: o descaso com o meio ambiente e o poder da criança de modificar esta realidade.

O filme (disponível no Youtube no link <http://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>) coloca, na voz do próprio Saramago, a condução da narrativa; portanto, é o autor primeiro a contar o projeto da história que gostaria de contar aos pequenos. Na narrativa fílmica, o menino, protagonista da ação de salvar a flor, desorganiza a ordem daquele lugar, pois que age contra o que se passa ao seu redor. Ele, pequeno ainda para fazer coisas grandes, vai com o pai buscar uma árvore em um terreno quase desértico e levá-la para casa, a fim de enfeitar o jardim. Os pais, ignorando o meio ambiente já devastado por cortes irresponsáveis da vegetação e, ignorando, também, o olhar ingênuo e indagador do menino para o deserto que está se formar naquele lugar, não percebem quando o garoto pula o muro, entra numa zona de perigo, conforme indica a placa, até chegar à flor murcha que está a morrer.

Aí centra-se a ação grandiosa do pequeno menino: levar água em suas próprias mãos até a flor para que ela renasça, cresça e faça sombra sobre seu corpo cansado de tamanha tarefa. Ela cresce tanto que será, de fato, vista por todos os habitantes daquele lugar; será ela a

salvação para todos, pois que sensibilizará as pessoas em relação ao lugar e ao modo de vida que estão a ter.

Por meio da atitude do menino, aquele mundo será melhor, mais sensível e recuperará o traço de humanidade que está a se apagar. O trato da realidade será, então, (re)visto por outra ótica: a do compromisso social, afetivo e sentimental do sujeito que lê o mundo por outras lentes. Haverá o resgate, por isso, do campo semântico da ação do menino, uma vez que, metaforicamente, a flor maior do mundo ressurgirá para todos.

Aqui, conjugam-se o livro e a narrativa filmica, uma vez que ambos deixam brechas em sua história para que o leitor e o expectador as preencham com seu olhar e entendimento. Se no filme, a voz que se apresenta é a do autor Saramago, há a comunhão com o fazer artístico e a intenção é semelhante: os dois, autor e diretor, optam por criar o esboço de uma história que só ficará completa (?) se houver a intervenção do leitor.

O filme, ao trazer o autor, Saramago, por meio de sua voz, a segurar um caderno de notas em que aponta suas observações para o constructo narrativo que está a esboçar, recupera a noção de criação artística. Percebe-se que é do cotidiano, das coisas simples da vida, que o autor retira a fagulha inicial que será acesa a partir do momento em que o produto chegar ao leitor. É ele, o leitor, que dará seguimento ao processo criativo, uma vez que é chamado a compor os significados do texto, indo além da história primeira que foi contada.

O caráter instigante do texto literário provoca, portanto, esta segunda leitura, a que desvenda os brancos da escrita, que foge do senso comum, rasurando o óbvio e expandindo o olhar até alcançar a epifania esperada por uma leitura arguta e sensível.

Ambos os criadores conseguem, cada uma com seu suporte de ficção, aliar o legítimo intento próprio da criação artística, que é trazer à tona a ambiguidade que o texto ficcional propõe, justamente para que o leitor perceba que o discurso literário, e aqui, por extensão, o fílmico, produzam a dubiedade e a guinada cultural e social necessária.

O filme traz as seguintes palavras na voz de Saramago:

E se as histórias para crianças passassem a ser leitura obrigatória para os adultos?
Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?

Com isso, desvela-se uma das preocupações de Saramago, que é possível perceber em toda a sua obra, a saber o encontro da palavra e, a partir dela, recriar a vida numa dimensão estética original, quase como uma epifania, pois a escrita vai além do condicionamento pragmático e passa a promover o rompimento com a ótica linear, típica da leitura primeira que, às vezes, se pode fazer. Ao iluminar a inevitável lição humanista da reconstrução de um olhar inaugural sobre as questões do mundo, *A maior flor do mundo* abriga proposições várias.

Uma delas, é a pergunta inevitável que se faz ao ler a narrativa em questão: quem é, de fato, o interlocutor de *A maior flor do mundo*? Em um primeiro momento, é o leitor infantil o eleito e daí a insegurança do narrador em escrever de acordo com as suas expectativas e possibilidades; em um segundo momento, pois que a literatura é literatura e é arte, como diz Nelly Novaes Coelho (2000), os interlocutores podem ser todos, adultos e crianças, que se aventurarem no universo criado por Saramago.

Ao propor o jogo de intentar uma escrita destinada a um público específico, o infantil, Saramago traz à tona um dos questionamentos que se faz acerca das diversas subdivisões do gênero literário: haverá uma literatura exclusivamente destinada à criança? Que regras, se existem, norteiam a denominação de “infantil”? Não será toda a escrita imaginativa, literatura e, portanto, disponível a quem desejar participar do espaço da criação e reinvenção do real?

A resposta não está dada em *A maior flor do mundo*. Mas, certo está que Saramago, com maestria, nos dá o presente de uma visão de mundo indagadora, que dinamiza a capacidade de observação e reflexão em face do mundo e de nós mesmos. Para além disso, há a proposta de uma ética tão necessária ao mundo atual: a da humanização do ser humano. Dizendo desta forma, parece ser uma repetição, pois que, em princípio, o ser humano é humano. A questão coloca-se justamente neste impasse: será que não precisamos de mais humanização no/do mundo no contexto atual? Para provocar o leitor está *A maior flor do mundo*, uma vez que instiga o leitor, seja ele criança ou adulto, a rever suas posições na vida privada e para além dela.

A reflexão proposta pelo autor português não passa perto de “mensagem educadora”, “moral da história”. Muito pelo contrário, a

proposta é engajar o leitor na escrita e convidá-lo a preencher os espaços em branco que propositalmente foram deixados pelo autor. Nessa ação de completar e dar sentido ao texto é que reside a literatura, pois que não se propõe a ser um texto fechado, pronto. O bom texto literário chama o leitor a interpretá-lo, a inquiri-lo, pois só assim sua proposta é cumprida. E é assim que o grande Nobel José Saramago sempre escreveu e soube, como ninguém conduzir o seu engenho!

REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1997.

SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. Ilustrações João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

SEIXO, Maria Alzira. *O essencial sobre José Saramago*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa as Moeda, 1987.

A FLOR mais grande do mundo. Disponível em:< <http://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>>. Acesso em: 10 jul. 2014. (filme)

Violência e crueldade no espaço urbano do conto contemporâneo: uma leitura de narrativas de Sérgio Sant'Anna e Marçal Aquino

Luana Teixeira Porto

Embora leituras sobre textos literários contemporâneos possam parecer apressadas em virtude do pequeno distanciamento temporal da produção crítica em relação à produção das obras ou ignorar traços estéticos e conteudísticos que mais tarde possam ser notados, é inegável que já temos alguns elementos norteadores da configuração dessa literatura surgida depois do período ditatorial no Brasil. Dentre eles, podemos destacar, acompanhando estudos de Karl Erik Schøllhamer (2011), que a ficção contemporânea – objeto que nos interessa de modo especial neste estudo – apresenta uma demanda por representação da realidade. Nesse sentido, podemos perceber, em alguns casos, que os textos literários se aproximam de uma escrita objetiva e da relação entre meio social e personagens propostas pelos autores realistas do século XIX. Contos de Caio Fernando Abreu reunidos em sua última obra publicada em livro, *Ovelhas negras*, de 1996, podem ilustrar essa tendência, pois muitas de suas narrativas, como “Noites de Santa Tereza” e “O escolhido”, revelam o modo como a literatura contemporânea tem procurado mapear o jeito de viver neste tempo, sem ignorar mazelas sociais e problemas psicológicos que afetam o sujeito moderno, indicando o quanto a ficção contemporânea está tenta à sua realidade circundante. Em “Noites de Santa Tereza”, por exemplo, a narradora revela sua entrega a drogas e a relacionamentos sexuais descomprometidos afetivamente e conta suas aventuras com seus parceiros explorando uma linguagem direta, repleta de termos chulos e com uma estratégia de proposição de diálogo com

o leitor, para confidenciar, ao final da narrativa, sem culpa e sem medo do por vir, a sua doença. Esta, apresentada sutilmente no texto através da descrição dos sintomas que atingem a narradora-personagem, pode ser lida como uma alusão metafórica à AIDS, estabelecendo aproximação do texto com a vida social: “Fumo além da conta, tenho umas febres suspeitas, certos suores à noite, muito além desse verão sem fim, uns gânglios, umas fraquezas, sapinhos na boca toda, será? Tenho lido coisas por aí, dizem, sei lá. Não duro muito, acho.” (ABREU, 2002, p. 152-153).

Essa ligação estreita entre obra literária e realidade factual, segundo Schøllhamer (2011), também condiciona uma forma de construção de uma memória sobre o tempo histórico, o que sinaliza o quanto na literatura contemporânea o retorno a formas do realismo indica uma “maneira de lidar com a memória histórica e a realidade pessoal e coletiva” (2011, p. 11). Para o crítico, além desse traço, a ficção contemporânea, especialmente a partir da criação de autores mais recentes, tem apontado uma busca de escritores por fazer dessa literatura “a ficção do momento” e “impor sua presença performativa” (2011, p. 13), e isso acarreta uma necessária discussão sobre o valor das obras deste tempo:

Questiona-se, assim, a eficiência estilística da literatura, seu impacto sobre determinada realidade social e sua relação de responsabilidade ou solidariedade com os problemas sociais e culturais de seu tempo. Entretanto, percebe-se a intuição de uma dificuldade de algo que os impede de intervir e recuperar a aliança com o momento e que reformula o desafio do imediato tanto na criação quanto na divulgação da obra e no impacto no contato com o leitor. (2011, p. 13).

Quanto ao acesso dos escritores aos leitores, Schøllhamer (2011) aponta que o *blog*, como um exemplo das novas tecnologias que têm oferecido caminhos alternativos de publicação, tem sido usado para divulgação de textos. E esse meio de socialização de obras também caracteriza a ficção brasileira contemporânea. Nessa perspectiva, Beatriz Resende (2008) também reconhece que recursos tecnológicos podem oferecer facilidades para a criação de textos e sua divulgação, contudo, manifesta que essas facilidades não substituem a criatividade e o talento do escritor, aludindo a um discurso crítico corrente que minimiza o valor estético da ficção contemporânea, pois, para a pesquisadora, a li-

teratura contemporânea, “desprezando as obviedades dos programas de criação de texto, [...] vive um momento de grande qualidade.” (2008, p. 17).

Além desses traços, cabe mencionar outro, que singulariza a produção cultural contemporânea. Para Resende (2008), “talvez o tema mais evidente na cultura produzida no Brasil contemporâneo” seja “a violência nas grandes cidades.” (RESENDE, 2008, p. 32). De fato, se observarmos atentamente muitas das obras contísticas publicadas a partir dos anos 1980, veremos que prática da violência em suas múltiplas formas tem sido tema recorrente entre diferentes escritores, sejam eles mais experientes, como Rubem Fonseca – que inaugurou o “brutalismo” na literatura, na visão de Alfredo Bosi (1997) –, Sérgio Sant’Anna, Caio Fernando Abreu, sejam eles mais recentemente chegados ao contexto da publicação de obras, como Beatriz Bracher, Ana Paula Maia e Marçal Aquino.

Sobre a representação da violência na literatura, vários críticos vêm produzindo estudos que assinalam que, no contexto contemporâneo, a ficção tem problematizado a violência em cenários urbanos, embora ela não seja exclusiva desse espaço. Para Schøllhamer (2000), o espaço urbano aponta uma dessimbolização da violência fundadora da cultura brasileira, o que acarreta o questionamento da própria ideia de urbanidade, visto que cidade deveria ser um local para o exercício da civilidade, organização e racionalidade, mas não o é, ao contrário, é um lugar propício para a vivência de situações-limites. Nessa linha de raciocínio, os escritores conseguem comunicar a violência urbana ou tentar comunicá-la e, ao fazer isso, criam uma forma de ressimbolizar a violência, destacando a cidade como o espaço para a procura da literatura por uma nova forma de expressão, que acentue o traço duplo da cidade: ser ao mesmo tempo sinônimo de organização e também de caos: “A experiência urbana se dá simultaneamente como inscrita pela lógica estrutural da cidade como fator de controle dos conflitos sociais e como expressão visível deste caos que brota e se prolifera à margem da ordem”. (SCHØLLHAMER, 2000, p. 252)

Ângela Maria Dias (2008) amplia esse debate, enfatizando que os textos literários contemporâneos exploram o espaço urbano e acentuam uma perplexidade diante da experiência histórica vivida, a

qual é marcada pela crueldade da convivência na metrópole e pelas desigualdades sociais que fazem o real transparecer como trauma. Para a autora, a crueldade na literatura contemporânea pode configurar-se em três diferentes modalidades: “a da crueldade propriamente dita, dolorosa e sem escapatória, a do exotismo, distante e estetizada, e a da melancolia, indiferente e narcísica” (2008, p. 35).

Para Dias (2008), a crueldade dolorosa se manifesta quando há, por exemplo, a representação da agressão, do consumo perverso e da promiscuidade pornográfica do contexto que nos rodeia. A crueldade exótica “atualiza o ‘dandy’, aplicando seu empenho estetizante na compreensão da diferença” (2008, p. 35). É uma forma de trabalhar esteticamente, por exemplo, a penúria e tornar essa representação uma moeda corrente, capaz de ter valor estético e propor uma culturalização da miséria. A terceira modalidade, da crueldade melancólica, pode aparecer em combinação com as demais ou isolada. Caracteriza-se pela expressão da indiferença, incapacidade de perda e do desejo. Segundo Dias (2008), essas formas de crueldade são expostas em diferentes cenas da literatura que se ambienta no espaço urbano e moldam representações da alteridade nas diferentes linguagens que constituem obras da cultura brasileira contemporânea.

Considerando isso, este ensaio aborda a representação da crueldade e da violência no conto brasileiro contemporâneo, com o objetivo de identificar traços formais e temáticos de narrativas literárias que problematizam práticas de violência. Para isso, observamos o olhar e posição do narrador diante do que conta, procurando identificar marcas linguísticas ou estéticas que possam apontar uma perspectiva de criticidade ou de distanciamento sobre a matéria narrada. Esse exame dos textos tem como *corpus* contos de Sérgio Sant’Anna e Marçal Aquino publicados, respectivamente, em “O voo da madrugada”, de 2003, e “Famílias terrivelmente felizes”, de 2001.

Marçal Aquino publicou sua primeira obra de contos em 1991 e tem escrito textos em prosa (contos e romances) que destacam seu interesse por produzir uma literatura voltada à denúncia social. Dentre seus temas recorrentes, está a representação da violência, assunto na sua obra que “ocupa um espaço privilegiado no discurso narrativo”, pois a violência “está impregnada nos operadores da narrativa, em especial, no

espaço e nas personagens” (SOUZA, 2013, p. 44). O conto “Santa Lúcia”, ambientando em um subúrbio chamado de Santa Lúcia em uma grande cidade não nomeada, integra o conjunto de narrativas do autor que se expõem a hostilidade vivida nos espaços urbanos, especialmente os em que a marginalidade social mostra-se imperiosa.

“Santa Lúcia” é um conto narrado em terceira pessoa por um narrador que se mostra apenas observador dos fatos que relata e é o bairro onde a história se passa. É um lugar caracterizado como “subúrbio triste” (AQUINO, 2003, p. 145), repleto de um amontoado de casas de madeira e de alvenaria. Logo após a descrição breve desse cenário, o narrador cita o primeiro personagem, Nego, sem se ater a detalhes de seu perfil físico e psicológico, assim como o faz para inserir os demais: Pedro Macaco, Metralha e Rita. Nego, Pedro Macaco e Metralha são companheiros de atividades duvidosas, não explicitadas pelo narrador, e se encontram em uma ladeira do subúrbio para, juntos, irem até a casa de Rita, esposa de outro comparsa deles que está preso. Antes da ida à casa de Rita, o narrador destaca a percepção de Nego sobre o que vê na rua: um jovem casal caminhando com dificuldades, a aproximação de Pedro Macaco (um antigo namorado da mulher de Nego e homem pelo qual este sente repulsa), a chegada de Metralha ao local combinado para irem realizar “um trabalho a ser feito” (AQUINO, 2003, p. 146), mas que o leitor só identifica ao longo da narrativa. O trabalho é, na verdade, uma investigação sobre a vida amorosa de Rita enquanto o marido preso está longe de casa.

Já formado o trio – Nego, Pedro Macaco e Metralha –, estes dirigem-se até a casa de Rita. Ao longo do caminho, Nego e Pedro Macaco olham-se desconfiados, pois o primeiro rejeita a promiscuidade do segundo e sua vontade ilimitada de relacionar-se sexualmente com meninas, como a filha de Ramiro (conhecido dos dois), a qual, segundo Pedro Macaco “está no ponto”, posição que leva Nego a classificar o comparsa como um “sujo” (AQUINO, 2003, p. 147). O atrito entre Pedro Macaco e Nego deixa evidenciar um contraste de valores entre os dois embora ambos pertençam ao mesmo grupo de crimes: Pedro se entrega facilmente a desejos amorosos e mostra-se capaz de violentar para satisfazer seus impulsos; Nego horroriza-se com o comportamento do colega e toda vez que observa uma postura inadequada pensa na

esposa grávida em casa e por quem demonstra grande amor e carinho. Apresentados dessa forma pelo narrador, fica claro que este destaca seu olhar para o personagem Nego, apelido de Lourival, por quem o narrador parece ter maior empatia, e essa empatia pode estar relacionada ao caráter mais humanizado de Nego.

No cumprimento do trabalho a ser feito, o trio chega à casa de Rita e logo intimida a mulher a deixá-los entrar. Metralha, que ocupa a posição de líder, conduz o interrogatório à Rita, que percebe o tom ameaçador da visita à sua casa. Durante a conversa que visa a saber como está a vida de Rita, se ela tem precisado de mais dinheiro do que eles oferecem por mês enquanto o marido está na cadeia e o que ela de fato anda fazendo, chega um homem a casa, e logo os três comparsas percebem que estão diante de um caso amoroso de Rita fora do casamento. Embora ela tente justificar que se trata de um amigo e que ela precisa reconstruir sua vida porque o marido Dino nunca vai ser solto, os três não perdoam, agredem fisicamente o sujeito e “Metralha olha para a mulher e, em seguida, retira um revólver de dentro do blusão, colocando o cano dentro da boca do homem” (AQUINO, 2003, p. 155), que logo após a ameaça do tiro urina-se todo, temendo sua morte. Então, tachado como um “velho cagão”, o homem vai embora, mas recebe o recado de Metralha: se volta a se encontrar com Rita, será “apagado”.

A violência da cena não se restringe à agressão contra o suposto amante de Rita. Durante os momentos em que o homem é ameaçado de morte, Rita tenta defendê-lo e livrá-lo dos braços de Metralha, mas é impedida por Pedro Macaco, que rasga sua roupa de modo a deixar um de seus seios à mostra, o que causa a Pedro desejo de tocar no corpo de Rita e sua ação indicativa de uma agressão sexual a ser cometida na frente dos demais (Metralha e Nego): “Ele rasga a outra parte do vestido e, segurando a mulher pelos braços, começa a passar a mão em seus seios.” (AQUINO, 2003, p.156). Numa espécie de condenação moral ao que assistem, Metralha e Nego agem para punir Pedro Macaco. Metralha o coloca com força no chão, chuta sua barriga e Nego “começa então a chutar o rosto do homem e isso produz um som triste – tão triste como o subúrbio numa noite chuvosa de inverno feito aquela.” (AQUINO, 2003, p.156-157). O resultado é um rosto desfigurado de Pedro Macaco.

O modo como o narrador relata essa última cena de agressão física indica que, do seu ponto de vista, o que presencia como observador é algo que lhe causa desgosto e, sendo “triste”, certamente contraria aquilo que ele considera uma vivência ideal. Nesse momento, podemos inferir que a posição do narrador é de alguém que não está de acordo com a prática de violência que permeia a convivência nos espaços citadinos, pois tão triste como ver um homem sendo espancado é presenciar a pobreza da experiência, que se materializa na crueldade agressiva e que torna a vida no subúrbio cada vez mais sombria, como é sombrio um dia chuvoso de inverno. Enfim, mesmo que de forma tímida e com um discurso direto e sem minúcias, o narrador do conto mostra-se interessado em propor uma reflexão que associa violência social a uma hostilidade própria do espaço urbano, levando o leitor a questionar por que a agressão e a banalidade da violência configuram-se como propulsores da vida no contexto de marginalidade social. Se, por um lado, o narrador é sutil nessa proposição reflexiva, por outro, é bastante ousado em sugerir uma discussão sobre a violência na marginalidade, haja vista que nem todos os contos contemporâneos que abordam a violência têm se manifestado a favor de uma política de escritura literária que aja para um enfrentamento da realidade violenta que relatam.

Sérgio Sant’Anna, que estreou na literatura com a publicação de um livro de contos, *O sobrevivente*, em 1969, costuma experimentar a linguagem e construir textos metanarrativos e fragmentados. Sobre a forma da prosa do escritor, Ana Paula Teixeira Porto destaca que “suas produções em geral focalizam temática eclética, subvertem as convenções dos gêneros literários, discutem os limites da escrita” (2011, p. 9) e, em relação aos temas, pontua que são heterogêneos, incluindo “a violência, o corpo, as artes, os regimes políticos, as relações sociais, as cidades, etc” (2011, p. 10). Além disso, em suas obras, que englobam também romance e teatro, são freqüentes temas que remetem à realidade brasileira, mas que recebem tratamento estético de modo a ficcionalizá-los, como destaca Luis Alberto Brandão Santos. Nas palavras do crítico,

Se a realidade, nos tempos atuais, progressivamente se ficcionaliza, através do poder de penetração cada vez mais intenso dos meios de comunicação de massa, a ficção de Sant’Anna se “realiza”, reafirmando seu desejo de incorporar a realidade. (1995, p. 77)

134

A percepção sobre a realidade inclui ainda uma leitura proposta pelo escritor para cenas de violência comuns no espaço brasileiro, como a que identificamos na narrativa “Um conto nefando?”, publicada na primeira seção de *O vôo da madrugada*, coletânea composta por dezesseis contos que, de acordo com Regina Dalcastagnè, mantêm os principais traços da escrita do autor, “mas o tom parece mais sombrio, um pouco mais triste” (2004, p. 210). A história tematiza um estupro cometido por um filho drogado contra sua própria mãe, que racionalmente opta por entregar-se ao filho e deixá-lo violentá-la sexualmente para não ter de ver, no dia seguinte, o garoto perceber a brutalidade de seus atos. Em uma passagem do conto ficam claros o dilema da mãe e sua decisão de ceder ao estupro, pois inicialmente ela tenta resistir e fugir da imposição física do filho, que age violentamente por manter um “ciúme doentio da mãe divorciada” (SANT’ANNA, 2003, p. 31), que agora mantém um caso com um homem que ele suspeita ser muito mais jovem. Diante do convite impositivo do filho ao sexo, a mãe rebate, dizendo “Não faz isso, meu filho; me larga, me larga” (SANT’ANNA, 2003, p. 32), mas o filho mostra-se violento e ameaça bater nela. Segundo o narrador, “É então que, num misto de desfalecimento e louca lucidez, ela se abandona” (SANT’ANNA, 2003, p. 3e) e permite a agressão sexual, que é justificada por ela por medo de perder o filho quanto este perceber sua impossibilidade de remissão. Dessa forma, torna-se “cúmplice” do filho.

Essa história é contada por um narrador que, já no início de seu discurso, convida o leitor a uma reflexão a ser compartilhada entre os interlocutores ao inserir como título do texto um questionamento: “Um conto nefando?” A dúvida imposta pelo ponto de interrogação sinaliza que não há por parte do narrador a expressão clara de julgamento moral sobre os fatos que conta, assim como não está evidente em todo o texto algum sinal de repulsa à cena de violência física e psicológica registrada na narrativa. O questionamento inicial é muito mais sugestivo para uma avaliação crítica do leitor do que propositivo no sentido de direcionar a uma dada visão de mundo ou apreciação racional do caso revelado. A resposta avaliativa fica como tarefa do leitor. Essa percepção é reforçada quando notamos o discurso do narrador ao destacar o aceite da mãe ao abuso sexual e mencionar que ele não tem certeza sobre como classificar o caso, indicando uma indiferença em relação à violência sexual e um dis-

tanciamento emotivo sobre o que relata. Diz ele: “Já ela se abandonando, *seja lá como for que se nomeie o ato, pecado ou crime que estiverem cometendo*, será cúmplice dele.” (SANT'ANNA, 2003, p. 32-33. Grifo da autora). A ideia de pecado *ou* crime sugere que não importa o modo como o caso possa ser avaliado, que o narrador não está disposto a se posicionar sobre o aspecto permissível ou condenável do estupro, o que lhe interessa é contar o que aconteceu, sem tomar partido sobre o que observa.

Depois do relato do estupro, que se caracteriza também como uma relação incestuosa, o narrador onisciente divide a história em duas outras seções, “Ele” e “Ela”, para revelar ao leitor a reação do filho e da mãe depois do episódio de violência sexual. Contado de forma objetiva e em linguagem acessível ao leitor mediano, a história passa a receber a voz dos personagens mescladas ao discurso do narrador, que anuncia o pensamento do jovem e da mãe e expõe o cruzamento de linguagens que torna a narrativa fragmentada do ponto de vista discursivo, especialmente na seção “Ela”, na qual a voz da mãe é intercalada, sem apresentação formal ou pontuação, à voz do narrador.

Nessas seções, o narrador caracteriza mais detalhadamente o perfil do jovem drogado, associando-o a um leitor de Rimbaud, um dos poucos poetas que, segundo o narrador, o jovem conhecia. O narrador propõe uma identificação do jovem ao poeta francês considerado maldito e desregado, sugerindo que a poesia pode redimir os sujeitos de seus pecados:

E, como se a poesia redimisse tudo, como se ela pudesse inclusive substituir a droga e ser, literalmente, aplicada ao corpo, ele empunha uma caneta esferográfica que está sobre sua mesinha-de-cabeceira e, deitado na cama, risca no braço esquerdo, nervosamente, como quem se pica, as seguintes palavras, em que mais uma vez recorre à imagem do pântano: *poeta, deuses, pecado, anjo, pântano, vermes, caranguejo, flores, pássaros noturnos, lírios, vaga-lumes*, de modo que, no dia seguinte, talvez elas lhe sirvam de base e inspiração para escrever um texto ou poema. (SANT'ANNA, 2003, p. 34)

Sobre a mãe, o narrador destaca o fluxo de consciência do personagem e suas tentativas de compreender e aceitar o ocorrido como sofrimento permitido por Deus, pois “tudo o que acontece é o que tem de acontecer” (SANT'ANNA, 2003, p. 35), diz a mulher, cuja fala é introjetada no discurso do narrador sem aviso prévio ao leitor.

Essa forma narrativa torna a conto um exemplo de estética fragmentada que caracteriza a prosa moderna e que impõe uma presença menor do narrador como intermediário, pois este, ao reproduzir a consciência do personagem, limita sua voz e confere espaço ao personagem. Segundo Anatol Rosenfeld (1996), essa estratégia impulsiona a “radicalização extrema do monólogo interior. Desaparece ou se omite o intermediário, isto é, o narrador, que nos apresenta a personagem no distanciamento gramatical do pronome ‘ele’ e da voz do pretérito. (1996, p. 83-84). Assim caracterizada, a narrativa mostra-se não-linear e desapegada à estética tradicional de composição narrativa.

Outro elemento importante a ser considerado é a posição do narrador, a qual é determinante para a construção de uma leitura crítica sobre textos em prosa. De acordo com Jaime Ginzburg (2013), “O narrador delimita a perspectiva; por meio dele, ficamos sabendo dos acontecimentos em uma estória” (2013, p. 30-31). Em narrativas que abordam situações de violência, segundo o crítico, é interessante observar se o narrador se coloca distante dos fatos contados e sem uma participação ativa nos episódios, ou se o narrador assume-se como vítima da violência e usa a linguagem como meio de expressar seus traumas, ou se o narrador é um agente de violência ou, por fim, se o narrador posiciona-se através de um discurso que oscila entre a primeira e a terceira pessoas. A identificação da posição do narrador é um meio para se discutir a relação entre literatura e ética, já que permite uma avaliação sobre empatia ou aversão a cenas de violência por parte do texto.

No caso de “Um conto nefando?”, o narrador posiciona-se de forma distanciada do relato, sem demonstrar qualquer envolvimento emotivo com a cena de violência e também sem indicar participação nas ações. Assim apresentado, o conto de Sérgio Sant’Anna, numa leitura que procura rastrear de que forma a postura do narrador pode oferecer uma avaliação sobre a matéria de violência narrada, parece ter potencial restrito para uma crítica à violência, já que tanto a postura distanciada do narrador quanto o questionamento proposto inicialmente levamos a pensar que não há interesse em construir uma narrativa de enfrentamento à agressão. O que fica sugerido pela forma narrativa e o trabalho com a linguagem do texto é a apresentação de um cenário em que a violência é um mote, mas não um tema que pode chocar o leitor

e o narrador pela dureza e horror dos atos contados. Se o conto interroga o leitor e deixa para este a avaliação de uma narrativa nefanda ou não, cabe a nós leitores também questionar: o texto, em termos éticos, mostra-se nefando?

Considerando esses apontamentos, uma resposta a essa pergunta só pode ser elaborada se observamos a construção narrativa e os efeitos das escolhas formais do autor em relação ao narrador, o que implica outras questões: a postura do narrador permanece neutra até o final da história? Qual o impacto, no conto, da indiferença e distanciamento do narrador sobre a violência que conta? A posição do narrador interfere de que forma na construção de uma leitura crítica sobre a própria narrativa e sobre o que ela relata? É possível o leitor não se horrorizar com o horror da cena, embora o narrador indique na primeira frase que o que conta é comum? Vejamos: “Entre todas as histórias possíveis, certamente já terá acontecido alguma como esta” (SANT’ANNA, 2003, p. 31), destaca o narrador ao iniciar o relato, e esse discurso assinala que sua visão sobre o que contará não lhe causa estranhamento, sugerindo dessa forma uma imagem de violência como algo naturalizado. Dessa forma, inclinamo-nos a pensar que o conto de Sant’Anna está mais voltado a uma reprodução de uma realidade dolorosa e comum do que a uma proposição para combate do comportamento violento.

Esse comportamento, aliás, reveste-se de uma crueldade agressiva, para usar a classificação proposta por Dias (2008), visto que o conto detalha toda a ação de abuso sexual imposta pelo filho à mãe, expõe o prazer do garoto em possuir a mãe e não ignora que esta também se deixa envolver, pois chega a acariciar o filho durante o ato sexual. Como ter prazer diante da ciência da prática de uma ação de violência? Os personagens do texto demonstram que não agem de forma cruel apenas, são capazes de se reconhecer na crueldade e ver nela algo que poderia acontecer com qualquer outra pessoa, o que retira do ato o pavor que deveria acarretar e, todo imaginário humano. Enfim, cenas perversas num contexto urbano, espaço do conto, em que a miséria da condição humana é abordada ao extremo e em que o horror e a dor ficam mais próximos da percepção do leitor.

O exame dos contos dos escritores aponta a representação de cenas de violência e crueldade como proposições para uma leitura do

espaço urbano brasileiro como um espaço em que a condição humana está em vias de degradação moral, social e psicológica, havendo ainda a predominância da crueldade agressiva como eixo norteador das ações dos personagens das histórias, o que sinaliza a presença constante da violência como meio de “interação” social (já que os personagens convivem na violência e agem de forma violenta) e de desagregação do sujeitos em seus espaços culturais notadamente em sua maioria urbanos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. *Ovelhas negras*. Porto Alegre: LP&M, 2002.

AQUINO, Marçal. *Famílias terrivelmente felizes*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 38. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

DALCASTAGNÈ, Regina. Sérgio Sant'Anna – O vò da madrugada. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 23, 2004, p. 209-211. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2178/1736>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

DIAS, Ângela Maria. Cenas da crueldade: ficção e experiência urbana. In: DALCASTAGNÈ, Regina. (Org.). *Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo: Horizonte, 2008. p. 30-40.

GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência, melancolia*. Campinas: Autores Associados, 2013.

PORTO, Ana Paula Teixeira. *Das estórias à história: um olhar crítico-social em narrativas de Sérgio Sant'Anna*. 2011. 206f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RESENDE, Beatriz. A literatura brasileira na era da multiplicidade. In: _____. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008. p. 15-40.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: _____. *Texto/Contexto I*. São Paulo: Ed. UNICAMP, Edusp, Perspectiva, 1993. p. 75-97.

SANTOS, Luis Alberto Brandão. Ficção que se realiza: o Brasil urbano na obra de Sérgio Sant'Anna. *Revista de estudos de literatura*, Belo Horizonte, v. 3, p. 73-82, out. 1995. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_txt/ale_03/ale03_labs.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SANT'ANNA, Sérgio. O vôo da madrugada. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SCHØLLHAMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. Os cenários urbanos da violência na literatura brasileira. In: PEREIRA, Carlos Alberto M. (org.) *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p.236-259.

SOUZA, Fabrina Martinez de. *Silêncio, violência e melancolia em Marçal Aquino: uma leitura de eu receberia as piores notícias de seus lindos lábios*. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas.

*Leitura, Linguagens
e Ensino*



Jornalismo e literatura: um diálogo possível em sala de aula

Camila Muller Stuelp

INTRODUÇÃO

Tanto o jornalismo quanto a literatura são áreas que, ainda distintas, trabalham com um instrumento principal em comum: a palavra. Os textos literários e jornalísticos são formados por narrativas, com a diferença de que no primeiro gênero elas se encontram, em sua maioria, no formato ficcional, enquanto no segundo é obrigatório que prevaleça a veracidade dos fatos.

O presente trabalho apresenta um relato de experiência a partir de uma proposta de ensino de jornalismo literário no curso superior de Jornalismo, aplicado à turma do sexto período, na disciplina de Redação Jornalística IV, no segundo semestre de 2013, na Unoesc – Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de São Miguel do Oeste.

O objetivo da proposta consiste na abordagem de uma série de conteúdos de interesse para um curso de Jornalismo, em especial no que tange os conceitos de grande reportagem e jornalismo literário. Outra intenção no desenvolvimento do trabalho é humanizar a experiência dos alunos, por meio da vivência e compartilhamento dos resultados produzidos com os colegas, em sala de aula, além de desenvolver a escrita, visão e argumentação na produção da reportagem.

UMA RELAÇÃO JORNALÍSTICO-LITERÁRIA

A atividade aqui descrita é proposta para estudantes do curso de Ensino Superior em Comunicação – Jornalismo e enquadra-se na disciplina de Redação Jornalística IV, no momento em que se estudam conceitos de jornalismo literário e grande reportagem. É possível também por meio deste trabalho estabelecer relações entre a atividade jornalística e a produção literária. A ideia abrange a utilização de três encontros (aulas).

No encontro inicial, a proposta envolve a definição dos conceitos de grande reportagem e jornalismo literário. Por meio de exemplos, estabelecer-se-á a relação entre literatura e jornalismo. O fato é que, tanto a reportagem jornalística quanto as obras literárias possuem uma característica em comum: a presença de uma narrativa. Conforme SODRÉ e FERRARI, (1986, p.11) narrativa é “todo e qualquer discurso capaz de evocar um mundo concebido como real, material e espiritual, situado em um espaço determinado.”. Os autores exemplificam o texto jornalístico também como narrativa, entretanto, diferenciado do texto literário:

Mas a narrativa não é privilégio da arte ficcional. Quando o jornal diário noticia um fato qualquer, como um atropelamento, já traz aí, em germe, uma narrativa. O desdobramento das clássicas perguntas a que a notícia pretende responder (quem, o quê, como, quando, onde, por quê) constituirá de pleno direito uma narrativa, não mais regida pelo imaginário, como na literatura de ficção, mas pela realidade factual do dia-a-dia, pelos pontos rítmicos do cotidiano que, discursivamente trabalhados, tornam-se reportagem. (SODRÉ e FERRARI, 1986, p.11)

Os autores destacam quatro características como as principais de uma reportagem:

a) predominância da forma narrativa; b) humanização do relato; c) texto de natureza impressionista; d) objetividade dos fatos narrados. Conforme o assunto ou o objeto em torno do qual gira a reportagem, algumas dessas características poderão aparecer com maior destaque. Mas será sempre necessário que a narrativa (ainda que de forma variada) esteja presente numa reportagem. Ou não será reportagem. (SODRÉ E FERRARI, 1986, p.15)

A relação do jornalismo com a literatura passa a ficar mais evidente em determinadas fases históricas da atividade jornalística. De acordo com classificação elaborada pelo autor Ciro Marcondes Filho, a influência da literatura na imprensa está mais presente nos chamados primeiro e segundo jornalismo:

Estamos falando justamente dos séculos XVIII e XIX, quando escritores de prestígio tomaram conta dos jornais e descobriram a força do novo espaço público. Não só comandando as redações, mas, principalmente, determinando a linguagem e o conteúdo dos jornais. E um de seus principais instrumentos foi o folhetim, um estilo discursivo que é a marca fundamental da confluência entre jornalismo e literatura. (PENA, 2006, p.5)

O jornalismo literário, ainda que não presente em grande parte dos veículos de comunicação (na verdade mais voltado para públicos ainda restritos), constitui-se de um recurso de exercício fundamental não só da escrita, mas da visão do jornalista e seu talento em contar histórias. Para o autor Felipe Pena, fazer uso da linguagem literária:

(...) significa potencializar os recursos do jornalismo, ultrapassar os limites dos acontecimentos cotidianos, proporcionar visões amplas da realidade, exercer plenamente a cidadania, romper as correntes burocráticas do lide, e, principalmente, garantir perenidade e profundidade aos relatos. No dia seguinte, o texto deve servir para algo mais do que simplesmente embrulhar o peixe na feira. (PENA, 2006, p.6)

Após estudo dos conceitos em sala de aula, especialmente no que tange o jornalismo literário, a segunda parte da atividade aqui proposta consiste na leitura em grande grupo de um texto em formato literário e observação de suas características.

TIRIRICA NO SALÃO

O segundo encontro que esta atividade engloba é destinado à leitura do texto 'Tiririca no Salão', de autoria da jornalista Clara Becker, publicado na edição número 68 da revista *Piauí*, de maio de 2012. A escolha deste escrito se justifica pelo fato de o mesmo apresentar todas as características de uma grande reportagem e, acima de tudo, por sua veia literária. Antes

ainda do início da leitura, é necessário que se faça uma contextualização da mencionada revista, para compreensão de seu formato e linha editorial.

A Piauí é uma revista de circulação mensal, que se propõe a fazer jornalismo literário no Brasil. Seu formato e papel utilizado na impressão são diferentes da maioria das revistas que circulam nas bancas do país. Produzida pela Editora Alvinegra, a Piauí é impressa e distribuída pelo grupo Abril e teve sua primeira edição circulando em outubro de 2006. Artes e ilustrações, histórias em quadrinhos, crônicas, poesias e textos em tamanho maior que os convencionais são marcas do veículo.

“O deputado mais votado do país chegou a Brasília como a maior piada da política brasileira. Uma vez lá, resolveu se levar a sério” (BECKER, 2012, p.40). Desta forma se inicia o texto Tiririca no Salão, no qual a jornalista trata de expor de forma bastante detalhada a realidade atual do deputado, em um texto que mescla a conjuntura política em que se encontra com relatos familiares e sua história de vida.

Passava das nove da noite quando Tiririca saiu da sala da liderança do PR, na Câmara dos Deputados. Foi o primeiro a deixar a reunião do partido naquela terça-feira de março. Gravadores, câmeras e caderninhos de anotação amontoaram-se à sua volta. “Conta aí para a gente, deputado”, pediu uma jornalista, atrás de notícias. Tiririca contou: “Um, dois, três, quatro...” “Estou falando sério, deputado”, retrucou a moça. Livrando-se do bolo de gente com passadas rápidas, Tiririca já estava sozinho no fim do corredor quando chegou no “dez”. (BECKER, 2012, p.40)

Desde o primeiro parágrafo do texto, citado acima, é perceptível o estilo com que a autora conduzirá a narrativa. Há, além de um detalhamento dos ambientes, cenários e fatos, um tom de humor e de presença no relato. Em muitos momentos do texto, é como se fosse possível ver e ouvir as pessoas envolvidas no relato. De acordo com Felipe Pena, este envolvimento sinestésico é parte fundamental da narrativa em jornalismo literário:

Quando o homem fala, há um componente sinestésico tanto na emissão quanto na recepção. Ao ouvir alguém em uma praça pública, por exemplo, não estamos só usando a audição. Estamos vendo seus gestos, usando o tato para nos apoiar em algum banco ou ficar de pé, sentindo o cheiro no ar e o paladar de nossa última refeição ou da fome

que se aproxima. Todos estes componentes influenciam a mensagem. São parte dela. (PENA, 2006, p. 3) A autora segue contextualizando a realidade do deputado em Brasília:

Em Brasília, Tiririca mora num apartamento funcional de quatro quartos, na Asa Sul. Não mexeu na decoração de móveis padronizados em tons de bege fornecidos pela Câmara. A enorme televisão tela plana e um videogame foram suas únicas aquisições. Pequenos quadrinhos de flores nas paredes da sala, colocados por sua mulher, a atriz Nana Magalhães, dão um toque mais pessoal ao ambiente.

A primeira coisa que Tiririca fez ao chegar em casa foi se livrar do paletó de veludo cáqui, da camisa pólo roxa, da gravata verde, da calça jeans e dos sapatos de bico fino imitando couro de crocodilo, que usa sem meias. “Mas você vai sair de casa assim, pai?”, costumam perguntar seus filhos adolescentes. “Comprei uma porrada de ternos de 8 mil, 9 mil reais, só Armani e Hugo Boss. Mas não era o meu estilo. Não é porque virei deputado que tenho que mudar quem eu sou. Hoje me visto do meu jeito e as pessoas respeitam”, disse o deputado. (BECKER, 2010, p.42)

É notável no fragmento acima a continuidade da descrição dos elementos presentes na cena, assim como a introdução de alguns personagens: a esposa de Tiririca e os filhos. Há também a inserção de falas do personagem principal, demonstrando que, antes de escrever o relato, a jornalista fez com ele uma ampla entrevista. É possível perceber ainda, especialmente por meio da descrição dos ambientes e fatos, que a autora do texto esteve presente nos momentos, acompanhando o entrevistado.

A mesma tendência do acompanhamento de momentos da vida familiar e pessoal do entrevistado é possível de ser percebida no fragmento a seguir:

Tiririca voltou para a sala vestindo camiseta, short e chinelos. Sentou-se no sofá e perguntou pela filha mais nova, Nanda Kauanny, seu xodó de 2 anos. A menina, serelepe, veio correndo para o colo do pai, que a beijou e abraçou, e depois a jogou para o alto, chamando-a de “minha pretinha”. Nana pediu pizza com guaraná para o jantar. Nessa noite assistiriam ao filme O Palhaço, dirigido e estrelado por Selton Mello. “Olha lá o palhaço, filhinha, que nem o papai”, disse Tiririca para Nanda, que girava ao redor da mesa.

Florentina Evellyn, de 15 anos, e Antonio Everardo, de 16, fi-

lhos do primeiro casamento, que optaram por morar com o pai, foram chamados para assistir ao filme. Ajudaram Tiririca a colocar o DVD, pediram a sua bênção e foram dormir. Tinham aula cedo no dia seguinte. Estão matriculados numa escola particular em Brasília e pretendem cursar uma faculdade. (p.42)

Percebe-se a descrição dos elementos com a intenção de dar ao leitor uma noção de cotidiano, do dia-a-dia do deputado, mesclando elementos da realidade atual com sua história de vida. É interessante identificar, em conjunto com a turma de alunos, a semelhança entre um texto literário e ficcional e o texto jornalístico apresentado neste caso.

Ainda na primeira parte do texto, a autora segue descrevendo elementos familiares que rodeiam o personagem:

Tiririca levou a mulher e os três filhos mais novos para ajudá-lo a “sobreviver em Brasília”, atitude pouco comum entre seus pares. Nana passa frequentemente no gabinete para visitá-lo. Não é raro vê-los trocando beijinhos apaixonados. Tiririca é pai de seis filhos, de quatro mães diferentes e apenas dois casamentos. Ele quer ter mais; Nana, não. Os três mais velhos já são casados e têm filhos. Aos 36 anos, ele foi avô. Hoje, aos 46, tem seis netos.

Além da mulher e dos três filhos menores, ainda moram no apartamento funcional a babá, a cozinheira com a filha de 5 anos e João Paiva, braço direito de Tiririca há dezesseis anos, hoje contratado pelo gabinete do deputado. (BECKER, 2012, p.42)

No segundo momento do texto, são abordados os bastidores da trajetória política deste personagem, que quando chamado para ser candidato à deputado já era famoso sendo o Tiririca. Ele próprio não acreditava em sua candidatura. A relação da fama e de sua entrada na política é um ponto destacado pela autora, conforme segue nos trechos:

Em agosto de 2009, quando foi convidado para entrar na política, Tiririca não imaginava que seria eleito. “Achei que as pessoas fossem levar a campanha na brincadeira, que eu ia conseguir uns 3 mil votos e rir pra caramba do fiasco.”

A proposta foi feita num almoço pelo deputado federal Valdemar Costa Neto, secretário-geral do PR, um dos réus no esquema do mensalão. Até então, Tiririca nunca tinha ouvido falar em Costa Neto ou no PR. Por mais que o humorista não acreditasse, o deputado tinha em mãos uma pesquisa mostran-

do que ele poderia ser eleito para a Câmara com até 1 milhão de votos. “O Valdemar disse que queria me levar há tempos para a política e teve que brigar dentro do PR pelo meu nome.” Tiririca entrava só com a cara – o partido se comprometia a arcar com os gastos da campanha.

(...) O palhaço Tiririca foi a maior aposta eleitoral do PR. Ficou com o número mais fácil de memorizar – 2222 – e o maior tempo de exposição no horário eleitoral. Também se beneficiou da maior fatia de recursos do partido, que investiu oficialmente cerca de 500 mil reais em sua campanha.

(...) Até ser candidato, Tiririca nunca havia votado – costumava justificar a ausência. Em 2010, na sua primeira experiência eleitoral, como eleitor e candidato, teve a segunda maior votação da história do país. Ficou atrás apenas de Enéas Carneiro (1938–2007), que, em 2002, foi eleito deputado federal pelo antigo Prona, com 1,57 milhão de votos. Tiririca foi escolhido por 1,35 milhão de eleitores. Sua performance alçou ao Congresso outros três deputados da coligação do PR: Otoniel Lima, do PRB, Newton Lima Neto, do PT, e o delegado licenciado da Polícia Federal Protógenes Queiroz, do PCdoB. (BECKER, 2012, p.42-43)

É possível avaliar aqui, por meio da análise dos textos acima, o uso de recursos jornalísticos de apuração, como dados de eleições passadas, além de uma análise da conjuntura política em que o personagem em questão se envolveu. Valores e números também entram neste momento do texto, conferindo a ele maior credibilidade.

Importante e cabível avaliar, no decorrer da leitura do texto, que ainda que sejam utilizados recursos da narrativa em estilo funcional, o conteúdo não pode deixar de ter o cunho jornalístico, principalmente na apuração dos fatos e riqueza de detalhes.

Em outra parte da reportagem, a autora faz com que a narrativa migre para um cunho mais emocional, apresentando, também de forma bastante detalhada, a história de vida e origens do personagem Tiririca.

Francisco Everardo Oliveira Silva nasceu no dia 1º maio de 1965, no município cearense de Itapipoca, cidade hoje com pouco mais de 100 mil habitantes. O pai largou a mãe, dona Maria Alice, grávida. Tiririca ainda era menino quando ela, mãe solteira de dois filhos, casou-se com Fernando Oliveira Silva, locutor e palhaço de circo. Tiveram juntos outros seis filhos. A família vivia do circo mambembe, dormia em barracas e viajava fazendo apresentações pelo interior do Nordeste. Cada semana numa praça diferente, as crianças não frequentaram a escola. “A gente às vezes passava fome,

fome de dar tontura”, diz Tiririca.

Certo dia, o palhaço titular sumiu perto da hora do espetáculo. Tiririca tinha 8 anos e o dono do circo perguntou se ele poderia decorar umas piadas para contar no palco. Ele topou. Subiu no picadeiro ao lado do filho do dono do circo. Arrancou mais risadas do que o colega. “Aí eu pensei: ‘Caraca, posso fazer as pessoas rirem. Isso é legal pra caramba!’” (BECKER, 2012, p.43)

Aqui percebe-se uma proximidade ainda maior com a narrativa literária, ficcional, entretanto, a história contada é de um personagem real. O recurso de relatar histórias de vida é muito presente no jornalismo, especialmente em reportagens de estilo perfil, em que o foco pode ser o momento presente, mas as nuances do passado, que constroem a vida do entrevistado também se fazem presentes. É, na verdade (e assim como na literatura), a construção de um personagem.

Outro ponto encontrado no texto faz menção à carreira de Tiririca. É possível observar, no trecho abaixo, que a autora continua construindo este personagem:

A música Florentina já estava saturada de tanto tocar nas rádios no Nordeste quando o empresário country Beto Carrero descobriu Tiririca na Shopping Pizza. Fez um vídeo e o apresentou a gravadoras do Sudeste. Em 1996, o produtor musical paulista Arnaldo Saccomani fechou contrato com a Sony Music e se tornou empresário do palhaço. Tiririca estourou no país. Mudou-se para São Paulo e levou junto a equipe cearense. Moravam dezoito pessoas numa casa de quinze cômodos na Granja Viana, condomínio de alto padrão próximo de São Paulo. “Eu já tinha casa, carro, dinheiro no banco, vivia muito bem em Fortaleza. Mas quando estourei nacionalmente foi uma loucura. Aí eu corri para o abraço”, disse.

Florentina foi a música mais tocada em todos os segmentos de rádio. O CD vendeu mais de 1,5 milhão de cópias. Tiririca chegou a se apresentar no mesmo domingo nos programas do Faustão, na Globo, e do Gugu, no SBT. A fama permitiu que realizasse alguns sonhos: participar do programa de entrevistas de Jô Soares, ter um telefone sem fio e conhecer pessoalmente dois dos seus três maiores ídolos: Roberto Carlos e Fábio Jr. O terceiro é Zico (ele é um flamenguista fanático). (BECKER, 2012, p.44)

Até o presente momento, encontramos no texto uma divisão temática, em que a autora aborda tanto o momento presente do depu-

tado quanto os bastidores políticos que o levaram ao cargo, assim como a realidade pessoal e familiar de Tiririca aliada a sua história de vida.

Cabe aqui salientar um outro momento do texto, em que ocorre uma análise da conjuntura política da eleição de Tiririca sob o olhar de um especialista em ciência política:

O cientista político Fernando Luiz Abrucio diz que a performance eleitoral de Tiririca se explica pela soma do voto de protesto e do voto de identificação. “Uma parte das pessoas votou contra o sistema. Outra, de pessoas mais pobres, se viu no Tiririca. Por que votar no diferente se tem um cara como eu concorrendo?” Coordenador da graduação em administração pública da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, Abrucio lembrou que o estilista e apresentador Clodovil Hernandes (1937–2009), um fenômeno parecido, teve quase 500 mil votos em 2006. Para o professor, a exposição midiática e a comunicação da campanha de Tiririca também pesaram no êxito final. (BECKER, 2012, p.44)

Em um texto jornalístico é importante que se use a fonte do especialista, para proferir mais credibilidade ao que é dito e, ainda, para que o leitor possa fazer uma análise dos fatos a partir da perspectiva de uma terceira pessoa. É desse recurso que a autora faz uso neste momento, assim como também ocorre em outras partes do texto, em que ela cita falas de assessores e colegas do deputado.

Mesmo que aborde uma temática bastante diversificada ao redor do personagem, é perceptível que um dos principais focos da autora é gerar uma reflexão sobre o papel do político. Tal tendência se faz mais clara no parágrafo que encerra o texto:

Tratado como celebridade por uma massa de curiosos; procurado pela população mais pobre para atender a demandas variadas, concretas ou simbólicas; bajulado e ao mesmo tempo menosprezado por seus pares, que podem depender do seu prestígio, mas o veem como um político café com leite; figura visada e periférica do Congresso, Tiririca aprendeu a sobreviver num ambiente em que ainda é – e talvez sempre seja – um peixe fora d’água, mas do qual sabe tirar proveito.

“Eu sei, tem gente que não aceita que um palhaço de circo seja o deputado mais votado do país. Mas eles têm que me engolir. Eu entrei para a história da política. Sempre vão se lembrar do palhaço que teve aquela votação”, diz Tiririca. Olhando ao redor, não é fácil sustentar que ele seja a maior piada da política brasileira. (BECKER, 2012, p. 47)

Conforme define a autora Beth Brait, “Contar uma história, portanto, é uma maneira de compreender a vida e fazer com que outros a compreendam sob determinada perspectiva.” (2010, p.134). Utilizar textos jornalístico-literários, portanto, no ensino de jornalismo, nada mais é do que contar histórias e instigar os alunos para que o façam.

REFLEXÕES NO GRANDE GRUPO

Após a leitura em sala de aula do texto Tiririca no Salão, a ideia seguinte é propor aos alunos a atividade de formar duplas, a fim de desenvolver uma reportagem semelhante, desenvolvendo o perfil de um colega. A apresentação dos textos é marcada para o próximo encontro.

Para escrever tal reportagem, cada um deverá entrevistar e acompanhar o dia-a-dia do colega, além de utilizar os recursos de descrição dos ambientes, relatos de sua história de vida, modos de agir, entre outras características explícitas e implícitas. Devido ao fato de estudarem no mesmo curso já há alguns períodos, é bastante possível que os colegas já tenham um conhecimento prévio uns dos outros. O texto a ser redigido deverá ser em formato literário, com base na entrevista feita e na observação.

No terceiro e último encontro, os alunos apresentam os textos redigidos no decorrer da semana. A proposta é que se leiam os relatos em voz alta, em frente a todos os alunos. Neste caso, um colega estará descrevendo o outro, a partir de suas análises, em frente a uma turma que também os conhece. Após cada leitura, cabem algumas reflexões, tais como: Quais as dificuldades encontradas em escrever a reportagem perfil do colega? Como o próprio descrito se sentiu ao ser observado pelos olhos de outra pessoa?

CONCLUSÃO

O autor Antônio Candido defende a literatura como sendo um direito do cidadão. Cabe aqui o questionamento: Por que não utilizar tal bem em prol da compreensão de temas, de uma forma mais específica,

detalhada e literária, no curso superior de Jornalismo? Há quem considere que tal área deva ser clara, imparcial e o mais objetiva possível e por isso não abarcaria o estudo da literatura. Entretanto, tal clareza, imparcialidade e objetividade são sempre questionáveis, assim como a qualidade e, mais importante, a profundidade de conhecimento que podem alcançar.

Ler um texto literário em jornalismo, nada mais é do que exercer o direito de que fala Cândido, mas acima de tudo aprofundar-se em um tema da forma de uma maneira prazerosa, como forma de descoberta. Além do ponto principal a que o jornalista pretende chegar: desenvolver sua escrita e sua visão.

Outro papel relevante desempenhado pela literatura é o de fazer conhecer a sociedade, suas características, problemas, enfim, cada uma de suas partes. O jornalismo, atuando de mãos dadas com essa arte, pode alcançar ainda maior potencial em fazer-se sentir. De acordo com Cândido, “a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles” (1995, p.249). Esta é uma tendência observada no texto “Tiririca no salão”: expor a realidade de uma figura pública, ressaltando diversos aspectos que o rodeiam: cenários, pessoas, estratégias e sua própria história de vida.

Um ponto importante a ser observado na atividade aqui proposta é que os alunos devem ser instigados não apenas a refletir sobre o texto lido no grande grupo, mas também produzir algo à luz de sua inspiração, para, em seguida, apresentar aos demais colegas. Tal momento se faz de suma importância, uma vez que possibilita uma troca de experiências e maior conhecimento do outro.

Ao final da atividade de leitura de todos os alunos, cabe ao professor ainda conduzir mais algumas reflexões, especialmente no que tange a importância de socialização dos textos, uma vez que os resultados podem servir para que todos se conheçam mais intimamente. É, ainda, importante que os alunos exercitem a apresentação dos relatos em público, uma vez que o curso de comunicação deve exigir a oralidade tanto quanto a produção textual.

REFERÊNCIAS

BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

BECKER, Clara. Tiririca no salão. *Revista Piauí*, ed. 68, maio 2012.

CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

LAGE, Nilson. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PENA, Felipe. *O jornalismo Literário como gênero e conceito*. Disponível em: <<http://www.felipepena.com/download/jorlit.pdf>> . Acesso: 03 fev. 2014.

SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. *Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística*. São Paulo: Summus, 1986.

Portal do professor: uma ferramenta para qualificação do ensino de literatura nas escolas

**Daniela Tur
Ana Paula Teixeira Porto**

INTRODUÇÃO

A sociedade tem imposto muitos desafios para quem atua no contexto educacional, um desses desafios é a adaptação de professores e escolas quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação nos ambientes educacionais. É quase impossível pensar em ensino nos dias de hoje sem relacioná-lo com o uso das novas tecnologias, assim pode-se encontrar muitas ferramentas disponíveis na rede que podem ajudar professores a solucionar problemas, incrementando o processo de ensino-aprendizagem.

Quando se pensa em ensino de literatura, pode-se descobrir através da internet inúmeras possibilidades para desenvolver um ensino mais atualizado que contemple a realidade dos alunos presentes no contexto escolar, além de estimular a formação de leitores, pois, de acordo com Zanin e Santos (s.d), “a leitura, por promover a cultura e o conhecimento, é uma atividade privilegiada que oportuniza certa ascensão sobre os demais”. A literatura relacionada com as ferramentas disponíveis na rede pode contagiar cada vez mais os alunos e estimular o gosto pela leitura e pela literatura.

Em meio às possibilidades existentes na rede que contribuem para o ensino de literatura, cabe citar o site Portal do Professor, que se caracteriza como um espaço onde se pode encontrar muitas sugestões de atividades que podem servir como aliado no que se refere ao

processo e ensino-aprendizagem, uma vez que nesse espaço professores têm a possibilidade de encontrar materiais que podem contribuir para uma melhor implementação de métodos de ensino. Através do Portal, é possível ampliar as possibilidades e maneiras de ensinar literatura nas escolas.

A partir desses pressupostos, o objetivo deste estudo é apresentar contribuições e possibilidades do site do Portal do Professor, no que se refere à educação e ao ensino de literatura nas escolas. A pesquisa dar-se-á através da análise e do estudo acerca das contribuições que o Portal oferece, baseando-se em pesquisas bibliográficas acerca da importância do Portal do Professor para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de literatura em sala de aula.

Para alcançar o objetivo do estudo, o artigo será dividido em três partes: Contextualizações sobre o ensino de literatura e recursos digitais; análise detalhada do site do Portal do Professor; contribuições acerca do uso do Portal para o ensino de literatura, discorrendo sobre as ferramentas possíveis para a utilização em sala de aula para o ensino de literatura.

154

ENSINO DE LITERATURA E RECURSOS DIGITAIS

O ensino de literatura apresenta um papel muito importante no que se refere à formação crítica e reflexiva do sujeito leitor e, quando este ensino é desenvolvido de forma tradicional e arcaica, os alunos em geral perdem a motivação e o entusiasmo em querer aprender literatura e desfrutar o prazer que sua leitura suscita. A literatura contribui no que se refere à formação do indivíduo, para que este possa pensar de forma crítica a respeito do mundo e sobre o meio que está inserido. Nessa perspectiva o ensino de literatura nas escolas deve apresentar métodos inovadores, que busquem o novo e o diferente, possibilitando um ensino mais dinâmico, motivador e diferente, sendo menos tradicional e formalista.

A realidade existente nas escolas nos dias atuais é muito diversificada, sendo composta por um público de alunos exigentes e atualizados, que estão adaptados e inseridos com as tecnologias de informação

e comunicação (TICs). Quando se pensa em ensino de literatura, esse contexto não é diferente, pois é através de recursos existentes na rede que professores têm a possibilidade de desenvolver e estimular o ato de leitura, buscando superar a crise que essa disciplina enfrenta atualmente, pois, de acordo com Zafalon (s.d),

O ensino da literatura tem enfrentado uma verdadeira “crise” nos últimos anos. É fato facilmente verificável que os jovens cada vez se afastam mais do livro em busca de outros recursos de apreensão do mundo, mais modernos e atrativos, como a televisão e, principalmente, o computador.

Com base nesta afirmação, fica evidente a necessidade de uma readequação por parte das escolas e professores, no que se refere a atualizações dos conhecimentos e dos métodos de ensino desenvolvidos em sala de aula; nesse sentido é importante observar que: “O papel do professor na atualidade é o de estimular os alunos a buscar e selecionar as fontes de informações disponíveis para a construção do conhecimento” (PIMENTEL, 2007 apud ALVES; CARLI, s.d). Assim professores devem ser os mediadores do conhecimento, disponibilizando aos alunos os meios necessários para que a construção do conhecimento possa acontecer, e fica evidente que um desses meios é a adaptação do ensino às tecnologias de informação e comunicação.

É importante observar que as estratégias e atividades desenvolvidas na disciplina de literatura dada nas escolas devem apresentar novas formas de abordagens, relacionando leitura dos mais diversos gêneros textuais literários, bem como interpretação de obras literárias, sempre exercendo uma ligação com o contexto escolar e individual de cada aluno, pois de acordo com Coelho

sem estar integrado num contexto, nenhum saber tem valia, por mais sofisticado que seja, isto é, não provoca no sujeito o dinamismo interno que o levaria a interagir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo. (COELHO, 2000, p.25, apud ZANANI, SANTOS, s.d, p. 02). (grifos da autora)

Assim quando o ensino de literatura é desenvolvido e interligado com o novo e com as realidades dos alunos, ele pode se tornar um ensino que desperte o interesse e o aprendizado dos alunos. É papel do

professor fascinar os alunos, fazê-los cúmplices das leituras e das obras literárias, e as novas tecnologias vêm para ajudar os professores a conquistar os alunos e a formar novos leitores pois, de acordo com Cereja (2005, apud ZAFALON, s.d, p. 16),

a expectativa do aluno é que o ensino de literatura se torne significativo para ele, ou seja, possibilite o estabelecimento de nexos com a realidade em que ele vive, bem como de relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento.

O aluno espera do professor estímulos, e este professor deve instigar o gosto pela leitura, despertando o saber literário de seus alunos, apresentando a literatura de forma inovadora, utilizando-se de estratégias e recursos que deixem o ensino de literatura menos tradicional, e é na rede que se tem a possibilidade encontrar materiais que podem auxiliar no que se refere ao ensino de literatura.

As tecnologias de informação e comunicação permitem que possa se desenvolver um ensino em que professores e alunos possam se tornar sujeitos pesquisadores dentro e fora do ambiente escolar, pois a internet possibilita a realização de pesquisas dentro e fora do contexto escolar. É através das TICs que professores podem desenvolver o ensino de literatura de forma mais inovadora, rompendo com os métodos tradicionais e incluindo recursos que fazem parte do cotidiano do aluno, pois, de acordo com Zanini e Santos, há uma:

Possibilidade de introduzir a prática da pesquisa em sala de aula, ou seja, transformar professores e alunos em sujeitos pesquisadores, pois essa atividade poderá deflagrar um processo de ruptura com paradigmas estereotipados, abrindo espaço para o novo com a constituição de novos sujeitos, aluno e professor, autônomos e capazes de interferir e modificar o seu meio.

Para Alves (s.d): “A leitura constitui um dos processos básicos, com o qual o homem é capaz de adquirir novos conhecimentos, receber informações e interagir socialmente”. Interligada com as novas tecnologias se torna ainda mais necessária para a formação crítica e reflexiva do sujeito que frequenta os bancos escolares. Mas como o Portal do Professor pode ser útil nesse processo de ensino da literatura nas escolas de modo a subsidiar a inclusão de recursos tecnológicos na formação de leitores?

PORTAL DO PROFESSOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando se pensa em ensino de literatura interligado com as novas tecnologias, pode-se encontrar inúmeras possibilidades de sites na rede que apresentam um caráter pedagógico, com matérias e sugestões de atividades de literatura para desenvolver em sala de aula. Nesse sentido, o site em análise será o Portal do Professor, o qual foi lançado em 2008 pelo Ministério da Educação e Cultura em parceria com o Ministério de Ciência e Tecnologia, tendo como objetivo “apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica” (PORTAL, 2014). O Portal se caracteriza como um espaço em que professores podem “acessar sugestões de planos de aula, baixar mídias de apoio, ter notícias sobre educação e iniciativas do MEC, ou até mesmo compartilhar um plano de aula, participar de uma discussão ou fazer um curso” (PORTAL, 2014). Nessa perspectiva o Portal do Professor é uma ferramenta que contribui muito para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ajudando e oferecendo suporte no que se refere a atividades de literatura e à qualidade da educação.

Na figura 01, que se refere à página de abertura do Portal do Professor, encontram-se os links de acesso as informações existentes no Portal, através dos links, os usuários tem a possibilidade de encontrar matérias, cursos, planos de aulas, materiais multimídias, e recursos que podem ser usados para a realização de sua metodologia.

PORTAL DO PROFESSOR: UMA FERRAMENTA PARA QUALIFICAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS



FIGURA 01 – Layout da página inicial do site do Portal do Professor.
Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

158

Ao acessar o site do Portal o usuário irá encontrar, na página inicial, sugestões de aulas, bem como espaços onde é possível a criação de suas próprias aulas, além de orientações pedagógicas de como criar aulas. Já no espaço de *Multimídia*, os usuários podem encontrar diversos recursos que visam a contribuir para que a metodologia de ensino de literatura possa ser desenvolvida de forma mais dinâmica e divertida, pois, nesse espaço existem materiais de áudio, recursos educacionais, dicas de sites relacionados com a educação, cadernos com matérias didáticos e reportagens da TV Escola relacionadas com a educação, que podem contribuir para que alunos possam conhecer autores e obras de forma mais divertida. Quando o internauta clica no espaço de *Cursos e materiais*, é possível localizar informações sobre os cursos oferecidos pelos sistemas públicos de ensino, voltados para a formação e o exercício dos futuros docentes, além de listas de artigos, diversos tutoriais, apostilas com passo a passo relacionado a software, informações sobre sistemas de avaliações, materiais, estratégias pedagógicas e material pedagógico, pesquisas em tecnologias, além de variedade de programas com informações educacionais.

Com esses recursos disponíveis no Portal professores podem realizar um ensino de literatura mais dinâmico e atrativo, pois através

de recursos como o do espaço multimídia é possível trabalhar sobre literatura, relacionando literatura com a música, com filmes, fugindo de esquema tradicional, porém fazendo com que os alunos leiam e gostem de literatura.

Ainda é possível encontrar um espaço onde acontecem fóruns de discussões referentes à educação, o que possibilita que professores de diferentes partes do país realizem debates troca de conhecimentos, ideias emateriais sobre o ensino de literatura. Usando-se do fórum para a construção do conhecimento e para a melhora das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, para o ensino de literatura. No espaço Link estão presentes dicas de sites, revistas, jornais, portais educacionais, entre outros. Ainda há a Plataforma Freire onde professores têm a oportunidade de cursar uma faculdade custeada pelo governo.

USO DO PORTAL DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE LITERATURA: ALGUMAS POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS

O Portal do Professor apresenta muitas sugestões de materiais e aulas que podem auxiliar professores no planejamento de suas aulas, para que estas possam apresentar um caráter inovador e dinâmico, capaz de incentivar os alunos a querer ler e a gostar de literatura. Nesse sentido serão apresentadas três possibilidades de planejamentos de aulas na disciplina de literatura.

A primeira atividade a ser citada e analisada é “O campeonato digital da Literatura”, disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38823>, da autora e professora Grace Luciana Pereira, da Universidade de São Paulo, apresenta como modalidade o Ensino Médio, abrangendo a Literatura Brasileira, Clássica e Contemporânea: Criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada, bem como Literatura de outras nacionalidades. Através dessa aula os alunos têm a possibilidade de utilizar questionários on-line sobre literatura, além do estímulo a leitura de obras literárias. A aplicação do conteúdo é prevista para o período de duas aulas, é uma proposta dinâmica e divertida para que os alunos através dos netbooks testem

seus conhecimentos sobre a literatura.

A atividade consiste na realização de um campeonato de literatura, no qual os alunos irão realizar competições entre eles, e irão responder alguns questionários sobre Literatura disponíveis na internet. A realização do campeonato de literatura se torna interessante, pois, os alunos têm a possibilidade de utilizarem diversos recursos que a internet disponibiliza, além do fato de quando uma atividade se caracteriza como uma competição, os alunos se sentem motivados a participar, e querer interagir com os colegas. A professora Grace, disponibiliza no plano de aula os links¹ para a realização do campeonato, conforme mostrado na figura 02.

Jogo da literatura

escola Gestão Escolar

Leia o trecho abaixo e o relacione a um dos livros da estante.

"E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida (...)"



Figura 02 – Exemplo de Atividade

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38823>

A atividade citada acima e o restante do plano de aula contribuem muito no que se refere ao incentivo e ao estímulo dos alunos a querer gostar de literatura porque as atividades fogem do esquema tradicional de se ensinar literatura, o que acarreta uma maior participação e motivação por parte dos alunos em querer participar e aprender

¹ Links para o quizz: <http://rachacuca.com.br/quiz/25705/literatura-geral-grandes-livros-e-autores/>; <http://noticias.terra.com.br/educacao/quiz-literatura-brasileira,a799ec8d7cbea310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html>;

sobre o ensino de literatura. O ensino nas escolas hoje não permite mais métodos ultrapassados, e então é necessário profissionais que explorem metodologias como as propostas pela professora Grace. As ações de ensino são inovadoras e pensantes, e ainda tornam o ato de aprender uma diversão, retirando o status de enfadonho muitas vezes atrelado à literatura nas escolas.

Outra atividade interessante para se trabalhar com o ensino de literatura nas escolas é o plano de aula intitulado “Literatura no Ensino Médio: Em busca do prazer de ler”, disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=40563>. De autoria de Keila Vieira de Lima, e coautoria de Suelen Fernanda Machado, contempla a modalidade do Ensino Médio apresentando como tema: Outras expressões; letras de músicas, hip hop, quadrinhos, cordel, além de Estudos Literários: análises e reflexões.

Através da utilização de diversos gêneros textuais em sala de aula, professores têm a possibilidade de estimular e colaborar para a formação de leitores, pois, os gostos em uma sala de aula são os mais variados e quando se aborda diversos gêneros é possível contemplar a classe toda, exercendo assim um estímulo a leitura.

Este plano de aula tem como objetivo, compreender que a poesia está presente em diversos aspectos; possibilitar o conhecimento das características dos gêneros literários em suas diversas formas, e reconhecer o contexto de produção da obra literária. Em um primeiro momento o professor realizará a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, o que se faz necessário, pois através dos conhecimentos prévios, o professor tem a possibilidade de observar o que os alunos sabem sobre o assunto a ser trabalhado, além de realizar uma pequena introdução da aula. Posteriormente será proposta aos alunos análise de trechos de músicas, trechos de filmes e fragmento de livro, para finalizar os alunos serão instigados a realizar a produção de HQs sobre o que foi estudado e debatido em sala de aula.

A sequência das atividades favorece a construção do conhecimento e a formação de leitores, pois existe todo um planejamento, desde a ativação dos conhecimentos prévios, a realização das atividades e a avaliação, o que contribui para que os alunos possam entender e compreender o conteúdo, pois, ele é desenvolvido de forma relacionada,

uma atividade com a outra.

As sugestões de atividades propostas por Keila Vieira de Lima e Suelen Fernanda Machado vêm contribuir para a realização de um planejamento no qual é possível encontrar inúmeras possibilidades diferentes de atividades, uma vez que sugerem a utilização de diversos recursos, como o filme, a música e a utilização de ferramentas da internet, o que acarreta na construção de conhecimento por parte dos alunos, e conseqüentemente em motivação para o gosto pela leitura.

Já a atividade do autor Rogerio de Castro Angelo, coautores Eliana Dias e Lazuita Goretti de Oliveira, denominada “A primeira fase do Modernismo na Literatura Brasileira”, disponível em <http://portal-doprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49934>, apresenta uma estrutura curricular para o Ensino Médio, tendo como tema: Estudos literários: Análises e reflexões, nesse plano de aula os alunos tem a possibilidade de conhecer o período da primeira fase do Modernismo, identificando as principais obras desse movimento literário, conhecendo autores e obras mais expressivos do período. As atividades foram desenvolvidas para aplicação em quatro aulas de cinquenta minutos cada.

Para o desenvolvimento das atividades serão utilizados recursos como o computador, data show, caixas de som, laboratório de informática e handouts, produzido pelos alunos, além de estratégias como exposição oral, apresentação de vídeos, pesquisas e discussões em grupos, além de apresentação de seminários. Em um primeiro momento será realizada uma contextualização do tema em estudo e em seguida a exibição de vídeos sobre o Modernismo. Em um segundo momento os alunos serão instigados a produzirem um handout (apostilas on-line) com temas sorteados pelo professor, em seguida os alunos apresentam para a classe o resultado da pesquisa. A utilização de apostilas on-line se torna interessante, pois, através da sua produção os alunos realizam pesquisas, analisando o tema em estudo, o que contribui para a construção do conhecimento, além da atividade ser desenvolvida de forma diferente. Para encerrar a aula o professor realizará uma pequena revisão do conteúdo com a apresentação de um vídeo sobre as personalidades que foram citadas durante o seminário.

A atividade proposta apresenta uma grande variedade de estratégias que podem ser desenvolvidas pelos professores na realização de

atividades na disciplina de Literatura, pois, quando se desenvolve um ensino norteado de recursos diferentes, tem-se a possibilidade de alcançar um grande aprendizado por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de atividades e matérias existentes no site do Portal do Professor, verificou-se a grande variedade de metodologias de exploração da leitura literária, as quais visam a contribuir para a realização de um planejamento mais dinâmico e diversificado na disciplina de literatura, algo que se vê como necessário no contexto atual. As atividades disponibilizadas por professores no site contribuem para que a literatura seja uma disciplina de interesse por parte dos alunos, colaborando assim para a construção do conhecimento dos mesmos e desconstruindo a ideia de que ela é enfadonha e dispensável para a formação do leitor.

Constatou-se que os materiais existentes no Portal sobre o ensino de literatura e contemplados nessa análise apresentam uma abordagem flexível e dinâmica, pois, de acordo com as propostas, foi possível observar que no desenvolver das atividades os professores sugerem o uso de diferentes ferramentas para incrementar as aulas, como imagens, vídeos, músicas, e ferramentas disponíveis na internet. Essa perspectiva de ensino contribui de uma ladoparaa inserção de ferramentas tecnológicas e de outro para que os alunos passem a gostar de estudar literatura, pois, quando se desenvolve um ensino baseado em atividades diferentes, os alunos tendem a se motivar e se interessar pela disciplina.

Outro ponto importante observado ao analisar os materiais existentes no Portal é a estrutura dos planos de aulas, pois todos os analisados apresentam desde a estrutura curricular, os objetivos, a duração das atividades, quais os conhecimentos prévios trabalhados pelo professor, além das estratégias e recursos da aula, as atividades, os recursos complementares e o modo de avaliação. Tudo é exposto de forma muito bem especificada para que o desenvolvimento da aula possa acontecer de forma a contemplar a construção do conhecimento do aluno e a orientar o docente a desenvolvê-lo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antonia; CARLI, Andréia. *Formação de professores para o uso adequado das Tic's: uma reflexão em construção*. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/rel4.pdf>. Acesso em: 18 maio 2014.

PORTAL do Professor: Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. *A primeira fase do Modernismo na Literatura Brasileira*. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49934>. Acesso em: ago. 2014. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. *Literatura no Ensino Médio: Em busca do prazer de ler*. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=40563>. Acesso em: ago. 2014.

_____. *O campeonato digital da Literatura*. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38823>>. Acesso em: ago. 2014.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi; ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Ensino de literatura: possibilidades e alternativas. Disponível em: < www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/praticas/Ensino_de_literatura_.pdf >. Acesso em: 03 jul. 2014.

ZAFALON, Miriam. *Leitura e ensino da literatura: reflexões*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf . Acesso em: 03 jul. 2014.

A temática indígena no currículo: narrativas e desafios na prática escolar

Camila Guidini Camargo

INTRODUÇÃO

E as mudanças educativas nos pensam agora com uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. As mudanças educativas nos olham, e ao olhar-nos encontramos só a metástase de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas. Mas nem uma palavra sobre as representações como olhares. Mas nem uma palavra sobre a metamorfose das identidades. Mas nem uma palavra sobre a vibração com o outro (SKLIAR, 2003, p. 197)

Reformar o currículo, concepções, personificações e estereótipos. Reformar o olhar do eu para com outro, o que implica mais do que reformas, que não são minimizadas no âmbito do currículo escolar ou o vislumbre para sua concretização. Reformar, não se resume em retocar aparentemente, pois o superficial escorre, desgasta e se vai com o tempo.

As mudanças educativas devem provocar revolução, não o revolucionar alarmante, caótico e desestabilizador, mas sim o revolucionar contínuo, saudável, que nos encaminhe para uma educação mais humanizadora, coletiva, em respeito às diversidades, as singularidades e a atenção para com o outro, para o saber do outro e, a saber, os diferentes contextos do outro.

Esta comunicação traz algumas reflexões sobre a inclusão e obrigatoriedade do estudo da temática indígena no currículo oficial da rede de ensino, que juntamente com o estudo da história e cultura afro-bra-

sileira, a qual teve determinada a sua obrigatoriedade anteriormente, pela aprovação da Lei Federal 10.639/03, é substituída no ano de 2008 pela Lei Federal 11.645, modificando novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (1996), incluindo também, o estudo da história e cultura indígena, nas escolas públicas e privadas.

O estudo da temática indígena contribui para emergir de novos desafios e narrativas destes povos nas práticas escolares, bem como o olhar e contextualização, despidos de preconceitos e estereótipos relacionados aos grupos indígenas, de suas culturas e histórias, na formação e na realidade brasileira.

Diante deste novo cenário educacional, que altera os currículos escolares, promovendo à valorização da cultura e do processo histórico indígena, algumas perguntas são necessárias: de que maneira e a partir de que narrativa histórica (do colonizador ou do colonizado) o estudo indígena está sendo agregado ao ensino escolar e relacionado ao contexto social? A sua implementação no currículo é o suficiente para um estudo crítico-reflexivo da temática do país? Até que ponto a obrigatoriedade do estudo indígena altera as concepções do trabalho docente?

Neste sentido, é necessário avaliar o que pode ser alcançado a médio e longo prazo, pois esta lei se depara com algumas questões que vão além do currículo escolar, como a formação dos professores, as práticas sociais, ideologias e concepções históricas dos indivíduos, considerando, também, os coletivos ocultos da história da sociedade e, conseqüentemente, da memória, do conhecimento e da educação.

Com a crescente autonomia, os povos indígenas deslocam-se de um território do esquecimento¹, que se localizavam desde a dominação europeia, permanecendo durante séculos as margens das minorias, na vigília da historiografia oficial, e passam, então, a disputar conquistas por espaços na sociedade e na História da Educação, registrados nesta pesquisa, pelo marco que determina o estudo da temática indígena.

Com iniciativas voltadas a legislações e políticas específicas que

¹Vale registrar a iniciativa de alguns jesuítas, que vieram para a América Latina no período colonial em processo de evangelização, e contraditoriamente ao envio de suas funções, eles trabalharam pelas causas indígenas. Com referência, ao frei dominicano Bartolomé de Las Casas (1474-1566), bispo de Chiapas, que modificou o objetivo da sua vinda, lutando pelos direitos indígenas e desafiando a conduta espanhola, pela dignidade e respeito às populações ameríndias. Também destaco, ainda referenciando a instituição religiosa, o padre jesuíta Antonio Vieira (1608-1697), que descendo em terras hoje brasileiras, direcionou a sua missão para combater a escravidão indígena. Era chamado pelos índios de “Paiacu” (Grande Padre/ Pai, em tupi).

conferem direitos sócioeducacionais e ações para o reconhecimento e manutenção das culturas e línguas indígenas, Monte reconhece que,

É como se as vozes das sociedades indígenas, há séculos silenciadas pelas políticas educacionais, estivessem podendo formular e explicitar um novo projeto de escola, acompanhada pelo eco de outras vozes, ressoando e reproduzindo, ainda que sob intenso debate e conflito, em novas garantias e direitos coletivos e propostas de políticas públicas diferenciadas, a serem implementadas pelos estados brasileiros dentro do sistema de ensino (MONTE, 2001, p.104).

Desta forma, o estudo da cultura e história indígena se torna integrante curricular obrigatório, na rede de ensino pública e privada da Educação Básica que incluída na LDB, determina nos aspectos que contempla o conteúdo programático, a necessidade do resgate e do ensino sobre as contribuições dos negros e dos povos indígenas na formação brasileira.

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”. (BRASIL, 1996)

A decorrência de questionamentos e inquietações de uma prática que exija a realização das esferas atribuídas pela lei provoca novos olhares e estudos para o significado da inclusão dos considerados em outros tempos, integrados aos sujeitos ocultos do currículo, e que agora ganham realces na Educação.

Diante das redimensões de conhecimentos, conduz a necessidade da criação de espaços envolvendo os processos e interações educativas e proporcionando alternativas para desarticular o cenário engessado por

um ensino cientificamente excludente. As mudanças incidem na sociedade e provocam outras atribuições as práticas escolares assumindo novas proporções do saber e ação, alterando o currículo e o trabalho docente.

Assim, o conhecimento escolar introduz outros significados e narrativas sobre o que nós, brancos, sabemos – ou pensamos conhecer em relação aos povos indígenas - que atualmente evidenciam-se na luta pelos direitos, fazendo parte deste reivindicar, a apropriação de lugares na memória da sociedade e na História da Educação, na perspectiva do currículo, defendendo saberes das histórias e culturas que abarcam a manutenção das identidades dos grupos.

A construção do currículo é direcionada aos aspectos que se comunicam em sociedade, – política, economia, ciência etc.; - nas atribuições que determinam a formação de ideologias e paradigmas, estabelecidos pelas narrativas e que condicionam verdades. Também, são atribuídas a interesses, os quais evidenciam ciências, redirecionando outros sujeitos e grupos para as margens, abrigando tendências daqueles que falam para os que reiteram os conhecimentos, fabricando discursos pré-determinados, construídos em saberes escolar.

Com isso, o currículo é organizado a partir de demandas de interesses, das necessidades e estratégias que vão incluindo-se no trato pedagógico que ganham sentidos nas relações entre a teoria e a prática.

SER ÍNDIO BRASILEIRO, HOJE

Segundo o Censo Demográfico 2010 do IBGE (2012, p. 8), os primeiros resultados “revelam que 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas” pontuando que os resultados do mesmo censo “revelaram, em relação a 2000, um ritmo de crescimento anual de 1,1% para a população indígena” (2012, p. 12).

Diante deste cenário, podemos observar o crescimento de populações indígenas, o que implica, também, a continuidade pela manutenção da diversidade cultural, de línguas e histórias, como casos do inevitável processo de aculturação de alguns grupos, mas principalmente é possível visualizar a luta pelo espaço na sociedade como agentes históricos e construtores da sua realidade.

Entre as prováveis causas para o aumento da população indígena estão as questões de reconhecimento da identidade indígena – índios ressurcidos e índios urbanos – a etnogênese e a aceitação cada vez maior pela sociedade da identidade indígena. A melhoria nas performances das políticas públicas oferecidas aos povos indígenas é um fator que vem contribuindo para uma recuperação demográfica desses povos no Brasil. (BRÁSIL, 2006, p. 80)

Com este plano de fundo, as populações indígenas desenvolvem e constroem sua autonomia, pela luta em defesa de seus direitos, que se configuram, também no currículo escolar com a obrigatoriedade da temática em estudo.

É certa a necessidade e a obrigatoriedade das instituições escolares proporcionarem um ensino que englobe e contextualize a história e cultura e contemporaneidade dos povos indígenas, para, assim, formar cidadãos que compreendam a sua realidade, percebendo-se como parte de um processo histórico, cultural, político e econômico.

Porém, tais necessidades e obrigatoriedades, as mesmas sancionadas pela lei citada, são previstas e asseguradas como direitos e deveres da sociedade e como parte integrante do currículo escolar, sem que, para isso, houvesse a criação da mesma, já que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) logo em seu Preâmbulo destina:

assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social

A sociedade brasileira está ancorada em princípios como liberdade, igualdade, justiça e fraternidade, ações norteadoras para uma sociedade na qual as diferenças e a diversidade étnico-cultural sejam respeitadas, na qual os preconceitos sejam banidos. Estamos longe da pontuada “harmonia social”. Vivemos pré-conceitos e, se assim os são, é por deixar à sombra da história brasileira grupos que durante séculos não tiveram vez e nem voz. Há tentativas de mudar esse cenário e as resoluções legais são válidas.

Há muito a percorrer. Assumir a nossa raiz patriarcal, cristã, híbrida e escravocrata, de um país onde a escravidão durou três séculos, a lembrar que foi a única nação independente no século XIX que ainda

traficava e possuía o africano no trabalho escravagista. Compreender que os nativos brasileiros foram escravizados, contaminados, empurrados e forçados a sua (quase) extinção, em detrimento do processo de civilização brasileira eurocêntrica, e que a doutrinação, a catequização imposta pelos jesuítas também desencadearam na perda da cultura das tribos, a “salvação das almas”, ocorrendo à extinção de muitos grupos.

No que se refere à educação, a LDB dispõe no § 2º do art. 1º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Neste sentido, o ensino da cultura indígena deve estar vinculado à realidade social e não apenas apresentado como parte obrigatória do currículo escolar e de materiais didáticos. É preciso abrir as janelas para um Brasil que existe, que comporta e compõe as diversidades e diferenças que fazem parte da nossa formação histórica.

Um Brasil constituído por diversos Brasis. É a possibilidade da formação intercultural do país que se apresenta na Lei nº 11.645/08 como forma de valorização, um novo olhar sob os povos indígenas brasileiros. A cultura indígena não pode ser trabalhada a partir de um ensino que os englobe em determinada homogeneidade, pois existem vários povos indígenas e a própria nomenclatura a que nos referimos aos nativos que aqui já se faziam presentes antes de 1500, faz parte de uma construção – e erro de rota marítima - histórica dos brancos.

Se fazem necessários caminhos alternativos, que criem condições para visualizar e expandir horizontes, até então delimitados, e oportunizar a palavra a quem esta foi negada, como grupos dominados e excluídos.

OS INDÍGENAS E A LEI 11.645/08: NOVAS PERGUNTAS, UM NOVO (RE)COMEÇAR?

Com a Lei nº 11.645/08, urge não apenas o estudo e o saber da cultura afro-brasileira e dos grupos indígenas, mas também a desmistificação da concepção de uma identidade nacional, democracia racial que foram criadas “para fundamentar uma homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais” (BITTENCOURT, 2003, p.199) e demais estereótipos que reproduzem os livros didáticos, a lite-

ratura, arte, o cinema, a música e a mídia.

Avaliar como esses meios se vinculam à etnocultura dos grupos, em foco os povos indígenas, e influenciam na construção de conceitos e saberes, contribui para conhecer como a sociedade articula e relaciona esses coletivos na tão aclamada democracia brasileira.

No entanto, não será excluindo ou negando a realidade e, tampouco, o que foi produzido até então, fruto da história, que se fará um ensino mais consciente e sem preconceitos, ao contrário, é conhecendo o passado que se faz uma educação crítico-reflexiva para um futuro diferente.

Como os indígenas se percebem na realidade social? Eles observam a escola como um ambiente de inclusão ou exclusão? Quais as tribos ainda existentes, suas línguas? E as tribos desconhecidas, longe da aculturação branca, elas existem! Quem são os Xavantes, Ticuna, Kayapó e outras tribos que sobreviveram à “civilização” do homem branco? Como vivem os índios, o que cultuam e como se relacionam em grupo? Como eles identificam e conceituam o homem branco? De que maneira estes povos são identificados pelo sistema capitalista/excludente?

Perguntas como estas trazem à sala de aula novos conhecimentos que integram a multiculturalidade do país, que estão presentes na sociedade em virtude de um passado, de um contexto, de uma História. Talvez assim, diante da compreensão de situações mais concretas, o estudo da cultura indígena proporcione uma verdadeira viagem na busca dos “porquês” da nossa realidade social.

No currículo, a luta e disputa pela valorização e conhecimento de diferentes grupos sociais que integram a sociedade, reconhecendo a necessidade da história dos coletivos até então ocultos, suas identidades e culturas, produzem novos conhecimentos, recontextualizando o que se ensina e o que se aprende.

A obrigatoriedade do estudo da temática indígena é apenas um dos passos na caminhada pela identidade desses coletivos. É necessário mais do que livros didáticos reformulados ou direcionados para o cumprimento do currículo, sozinhos eles não fazem a diferença e não são garantia e uma nova construção da interculturalidade na educação.

171

UMA (QUASE) CONCLUSÃO

Reformar o currículo, reformar o eu para compreender o outro. As vozes ocultas proclamam pelo seu lugar de atuação e reconhecimento no processo histórico social. É fazer-se sujeito da história, quem durante séculos a história oficial negou.

Sabemos as dificuldades da legitimidade de “outras histórias” no currículo, se assim não fosse, não haveria a necessidade, por exemplo, da criação da Lei nº 11.645/08, incluída na LDB, não seriam necessárias também, as lutas de outras tantas vozes que tentam romper o silêncio dos coletivos ocultos.

O currículo não é neutro, mas sim intencional, ele atende a determinadas visões e concepções da história e da sociedade, que selecionam conhecimentos, segregam outros, que ficam à margem, renegados. No que se refere à visão hegemônica, Apple (2008, p.202) observa que “os movimentos sociais e as lutas étnicas atuam como as principais forças motrizes da mudança simbólica e da reforma pedagógica com relação à criação do conhecimento oficial”.

Neste sentido, o currículo é articulado para atender às necessidades sociais que refletem e integram o ambiente escolar. Compreender a importância dos estudos de grupos que por muito tempo estiveram ausentes, e agora se fazem presentes na luta por suas identidades, “para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas.” (ARROYO, 2011, p.11).

É sabida a necessidade, cada vez maior, do diálogo e da abertura de espaços para que indígenas possam ter autonomia e voz no currículo, como também, não indígenas possam conhecer a realidade dos diferentes grupos que compõe a nossa sociedade, no anseio por uma interculturalidade da educação nos currículos escolares.

A pertença da identidade índio deve realçar o ensino-aprendizagem, ressignificando conceitos, tornando-se elementar para a temática indígena na História da Educação, a presença da palavra de grupos indígenas, para não desiludir-se com um ensino que continue imbuído de narrativas e representações dos coletivos, por meio de versões eurocêntricas ou deslocado da realidade destes grupos.

Outros significados, também implicam em aberturas para modificar a ação docente, a partir de refletir a teoria e a prática, e consequentemente criar aberturas, ou assim deveria ser, para o reconhecimento e respeito das diversidades, no conhecer e saber escutar o outro, suas composições e compreensões.

Em suma, se faz constante a busca por alternativas que viabilizem a interculturalidade na educação, para que esta chegue até a prática das salas de aulas, nas interações e práticas educativas, nos pátios, nas salas de professores, nos corredores escolares e que assim possam abrir as portas e atravessar os muros das mesmas, no sentido de contribuir para uma sociedade humanitária, onde o significado de democratização, o olhar do outro e para o outro seja vivido na dinâmica social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. *Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: Karnal, Leandro (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

_____. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do

173

Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. *Lei 9.394 de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

IBGE. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão 2012.

MONTE, Nietta Lindenberg. Educação e sociedades indígenas no Brasil. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil: História e Historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001. p. 99-117.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Literatura africana na sala de aula: como e por que ler

Ana Paula Teixeira Porto

Trabalhar com a leitura de textos literários na sala de aula da Educação Básica não tem constituído tarefa fácil, especialmente quando se pensa em questões como a seleção de obras em geral restrita às canônicas e da literatura nacional, o acervo disponível, os materiais de apoio, como livros didáticos, as metodologias para realização de práticas de leitura, a formação de docentes e o perfil de alunos. O gradativo desinteresse pela leitura também é fator significativo para implicações da leitura no contexto escolar. Pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2011, publicada em *Retratos da leitura no Brasil*, confirma essa tendência ao destacar que a leitura aparece como sétima opção dentre as atividades preferíveis pelas pessoas, algo que já apresentara resultado mais positivo quando, em 2007, essa preferência estava em quarto lugar. Quando o objeto de leitura são textos literários, os dados da investigação apontam que a média de livros lidos nos últimos três meses é de 0,18 livros por entrevistado e ainda indicam que a maioria dos textos lidos corresponde ao que é leitura obrigatória na escola. Dados como esses ratificam que o valor dado pela sociedade brasileira à leitura tem ampliado os desafios da inserção da leitura da literatura no dia-a-dia escolar e consequentemente da formação de leitores.

Soma-se a esses fatores a gradativa perda do valor atribuído à literatura enquanto objeto capaz de entreter, suscitar a fruição, qualificar a formação do homem, possibilitar sua humanização, etc, uma constatação já apontada por Todorov (2010) ao explicitar que a literatura está em perigo e que sua inclusão na escola tem se dado de forma frágil. Compartilhando a tese de que “a leitura literária figura como uma prá-

tica entre tantas outras, sem sua antiga aura de ‘leitura por excelência’” (GOMES, 2010, p. 1), vê-se a literatura disputar atenção com outras formas culturais e artísticas, muitas oriundas da evolução dos meios de comunicação e do acesso cada vez mais intenso aos recursos digitais e a outros gêneros, os quais corroboram para um “enfraquecimento da representação social da literatura” que “atinge o espaço escolar e afeta o seu ensino” (GOMES, 2010, p. 2).

A tarefa de ensino da literatura nas escolas pode se tornar mais difícil quando o objeto de leitura é a literatura africana de expressão lusófona, o que se explica por pelo menos três razões: dificuldade de acesso aos textos dessa literatura; fragilidades na formação docente; e poucos subsídios ao professor para atividades de mediação de leitura literária africana. A leitura de obras de escritores africanos é dificultada por motivos que se repetem também na abordagem de obras de outras literaturas, como o valor do livro e a insuficiência de recursos financeiros para composição de uma biblioteca seja na escola ou no ambiente familiar. Mas isso é agravado ainda, no caso das obras africanas, pelo fato de muitas delas não serem editadas no Brasil ou ainda não terem uma versão em português, pois vários textos são publicados nos idiomas locais africanos, restringindo o seu público leitor. Além disso,

Apesar de ultimamente ter crescido o volume de publicações de autores africanos de língua portuguesa no cenário editorial africano e europeu, o público brasileiro encontra-se ainda afastado do universo literário africano lusófono, uma vez que as editoras brasileiras não têm voltado seu foco de interesse para obras dessa natureza, salvo algumas exceções. (COUTO, s.d., p. 3)

Embora já se verifique uma maior circulação no Brasil de textos literários africanos - em parte como resultado do interesse de pesquisadores brasileiros por essa literatura e da ampliação do mercado editorial¹ – não é comum encontrar amplo acervo de obras africanas em bibliotecas escolares, o que, por um lado, sinaliza para a possibilidade de desconhecimento sobre essa literatura e, por outro, um contrassen-

1 Conforme Scliar (2010), o Brasil tem assistindo a um crescimento no mercado editorial, pois “de 2006 a 2008 foram lançados, aproximadamente, 57 mil novos títulos e impressos mais de um bilhão de exemplares. A indústria editorial atrai investidores estrangeiros, e está deixando de lado o elitismo do passado para buscar o público leitor, sobretudo o leitor jovem. Redes de livrarias estão em expansão, e também a oferta do livro de porta em porta: em 2009, quase 30 milhões de livros foram assim vendidos, sobretudo para setores mais pobres.”

so, uma vez que, sendo obrigatória a exploração da cultura africana na formação básica, a literatura nessa perspectiva é excelente instrumento para tal formação.

Ainda sobre o acesso à literatura africana nas escolas, há de se destacar um avanço nesse sentido, embora muito tímido e longe de suprir lacunas no acesso de alunos e professores aos textos africanos. Nas seleções de obras do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), no acervo de 2013 destinado ao ensino médio, três obras de escritores africanos são contempladas: uma narrativa de José Eduardo Agualusa (*Nação Criuola*), uma antologia de poesia africana (*Poesia africana de língua portuguesa*: antologia) e um romance de Mia Couto (*O último voo do flamingo*). Num universo diversificado e heterogêneo que se observa na literatura africana lusófona, três obras africanas – todas da literatura contemporânea, sendo duas de escritores notórios e já canonizados – de fato é insuficiente para reconhecer particularidades dessa literatura e despertar o interesse do aluno por essa produção.

A pouca ênfase dada a essa literatura nos cursos de formação de professores de literatura² é outro fator que distancia a literatura africana no rol de leituras escolares. Disciplinas voltadas à literatura africana são na maioria das vezes, quando ofertadas nos cursos de graduação em Letras, eletivas, portanto, não obrigatórias na formação docente, sendo facultada a sua matrícula aos estudantes. Referindo-se ao ensino da literatura africana no ensino superior, Couto acentua que

ainda são raros os cursos de Letras que oferecem aos alunos cursos de literatura voltados ao universo africano lusófono, seja na grade curricular obrigatória, seja na grade optativa. Os alunos formam-se em cursos de Letras sem ao menos ter noção do que é produzido em termos literários de língua portuguesa no continente africano. Com exceção do autor moçambicano Mia Couto, que tem sido editado e lido com certo interesse no Brasil, são muito poucos os autores conhecidos entre nós, embora a lista de sua produção contemporânea seja considerável. (COUTO, s.d, p. 4-5)

² As deficiências na formação de professores aptos a trabalhar com literatura africana são também um desdobramento das fragilidades observadas nos cursos de Letras quanto ao ensino da literatura. Estes já recebem alunos com sérias dificuldades de compreensão do que é literatura, com dificuldades de leitura e com bagagem literária restrita haja vista um histórico escolar que desprestigia e leitura literária. Como explica Gomes (2010, p. 7), “a formação do profissional de Letras enfrenta o desafio de, superando-se as deficiências da educação literária e leitora em toda trajetória escolar do estudante que chega ao curso, transformá-lo num agente de promoção da leitura.

Tal sistemática de formação docente certamente acaba por afastar o futuro professor de um universo literário que deveria ser objeto de sua formação elementar para que, a partir disso, possa ser objeto de ensino nas escolas. Se o graduando não é despertado para o interesse sobre essa literatura e nem é capacitado para realizar atividades de leitura de tais textos na sua atuação profissional, dificilmente em sua prática educativa vai incluir a literatura africana no rol de leituras importantes na formação de seus alunos, até porque a tendência é a de que os alunos, depois de formados, darem continuidade a práticas de ensino exploradas durante sua formação.

Apesar de ser recomendada a abordagem da cultura e histórica da África através de dispositivos legais, como a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e a lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que sinalizam para a obrigatoriedade de ensino da cultura africana na Educação Básica, ao orientarem que os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, ainda há carência de reflexão sobre seu ensino. Em referência à implementação dessas leis no contexto escolar, Costa e Bezerra pontuam que a “dificuldade de se trabalhar esses temas nas escolas advêm da falta de conhecimento a respeito do assunto, ou até mesmo, por puro preconceito que se encontra no subinconsciente dessas pessoas” (s.d, p. 4). As autoras também esclarecem que

Pesquisas realizadas anteriormente a pedido da SECAD e UNESCO em algumas escolas brasileiras constataram que a implementação da Lei 10.639 passa por muitos impasses e preconceitos a respeito da inserção desses conteúdos nas disciplinas que integram o currículo escolar. Em entrevista realizada com a professora Nilma Lino Gomes (2010, p. 06) à revista *Nação Escola*, uma das mais ilustres e renomada pesquisadora sobre o assunto, responde: “A implantação da lei 10.639 representa avanços para a educação do país, mas tem esbarrado em resistências relacionadas à gestão das escolas e do sistema de ensino”. (COSTA; BEZERRA, s.d, p. 4)

Uma ilustração exemplar sobre como o ensino de tal cultura é frágil refere-se a práticas corriqueiras e pouco reflexivas de abordagem de temáticas africanas, numa perspectiva bastante distante do que se considera pertinente para conhecimento da história e da cultura afro.

Quando escolas adotam o Dia da Consciência Negra, por exemplo, como a data essencial para apresentar essa cultura aos alunos através de exposições ou demonstrações culturais, dissociadas no exercício de reflexão sobre a cultura, constata-se a fragilidade da inserção da história, da cultura – e por que não da literatura – africana no ambiente escolar. Sabe-se que tendências como estas minimizam o valor dessa cultura e impedem que questões afro sejam de fato objeto de formação permanente.

Além disso, uma abordagem da história e da cultura afro, no que tange aos materiais didáticos de literatura, é ainda pouco presente na maioria dos manuais de literatura disponibilizados aos professores. Quando há referência à literatura africana, esta se pauta na abordagem de pouquíssimos textos – ou melhor, em fragmentos, sendo selecionados aqueles de escritores renomados, como Mia Couto. O manual de William Cereja e Thereza Magalhães (2010) *Português: linguagens*, por exemplo, que é um dos mais utilizados e populares, traz esse perfil: destina atenção à formação das literaturas africanas e à identidade nacional, salientando algumas particularidades da literatura de três países africanos de língua portuguesa - Angola, Moçambique e Cabo Verde, com abordagem de autores clássicos como Pepetela e Mia Couto. A partir disso, não é difícil concluir que é preciso avanços na produção de materiais didáticos cujo propósito é refletir sobre o ensino e a aprendizagem da produção literária africana.

Diante de tais dificuldades de acesso à literatura africana, de capacitação docente e de recursos didáticos para ensino dessa produção, por que insistir na presença dessa literatura na escola? Como explorar essa literatura? Com o objetivo de discutir possibilidades de exploração de práticas de leitura da literatura africana lusófona contemporânea, este ensaio contempla reflexões sobre como e por que trabalhar com essa literatura no contexto escolar e apresenta sugestões de práticas de leitura que priorizem a formação de leitores numa perspectiva intercultural. Para tanto, serão realizadas referências a contos da literatura africana lusófona de escritores angolanos, os quais estão publicados na antologia *Contos africanos de países de língua portuguesa*, livro incluso no acervo para os anos finais do ensino fundamental no PNBE de 2011 e, portanto, presente nas bibliotecas de escolas públicas.

A primeira motivação para inserção de textos literários africanos na formação dos alunos diz respeito à necessidade de humanização dos estudantes para que sejam sujeitos sensíveis às questões que envolvem a si, o outro e o mundo. Nesse processo, como já defendeu Candido (1995) nos ensaios “O direito à literatura” e “A literatura e a formação do homem”, a literatura tem uma função singular capaz de fazer o homem melhor compreender o mundo e a si mesmo, sendo instrumento humanizador necessário para a formação e, por isso, um direito assim com o é o direito à alimentação e à saúde. Em perspectiva similar, Silva assegura à literatura um papel especial para representação da condição humana, orientando o homem na sua atuação social, na equacionalização de desequilíbrios sociais e no aprimoramento das relações humanas:

A literatura tem muitos sentidos, atuando, ao mesmo tempo, como metáfora e metonímia da própria condição humana, na medida em que representa essa condição e é por ela representada. Mas, sobretudo, a literatura tem a capacidade de conferir ao homem aquela experiência ontológica de que acabamos de falar, motivo pelo qual desempenha determinadas funções indelevelmente ligadas à atuação do homem na sociedade em que vive, as quais funcionam como fenômeno norteador dessa atuação, quase sempre no intuito de buscar equacionar os desequilíbrios sociais e aprimorar as relações humanas. (SILVA, 2010, p. 2)

Compartilhando a premissa de que a literatura humaniza e tem a potencialidade de fazer o leitor pensar no que faz, aprimorando sua constituição e sua ação, vê-se, na produção de escritores africanos, tal papel de forma singular não apenas nos temas, mas nas formas estéticas e na articulação forma/conteúdo. Dada essa potencialidade da literatura, por que não incluir a leitura de contos como “Nos chorámos pelo Cão Tinhoso”, de Ondjaki? Essa narrativa é escrita em primeira pessoa por um narrador adolescente que estuda em uma escola primária africana e tem, dentre suas atividades escolares, a leitura literária de um conto de um escritor africano, Honwana. O conto lido pela classe é “Nos matamos o Cão Tinhoso”, que desperta a dor pela leitura outra vez de um texto que entristeceu o narrador-personagem quando este lera tal narrativa pela primeira vez, pois o texto relata a morte de um cão indefeso e a presença de poucas vozes – a de Isaura apenas – em defesa do animal. O narrador do conto de Ondjaki, em referência intertextual

à leitura do conto de Honwana, salienta que, durante a leitura solicitada pela professora, todos se sensibilizaram com a dolorosa leitura:

Na terceira parte até a camarada professora começou a engolir cuspe seco na garganta bonita que ela tinha, os rapazes mexeram os pés com nervoso miudinho, algumas meninas começaram a ficar de olhos molhados. O Olavo avisou: “quem chorar é maricas então!” e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido. (ONDJAKI, 2009, p. 109)

A humanização descrita pelo narrador ao relatar a dificuldades de se “viver” e “reviver” a história contada por Honwana incita a pensar do caráter humanizador que o texto literário tem e na capacidade que a literatura apresenta de fazer pensar sobre ações – mesmo que fictícias – inadequadas para construção de uma sociedade justa e fraterna. Explorar o conto de Ondjaki no universo estudantil constitui em alternativa que comprova a capacidade da literatura de promover uma qualificação das relações humanas, uma vez que põe em xeque o valor dado pelos homens aos animais e ressalta a dor pela morte do bicho. Essa perspectiva ganha maior relevo se for considerado o contexto narrativo africano e as relações que os povos africanos estabelecem com os animais.

Ao se identificar essa humanização do personagem-narrador, por que não aproximar o texto de Ondjaki aos fragmentos da morte do papagaio e de Baleia de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos? Ou então pôr em diálogo esse conto africano com o “Boi velho”, de Simões Lopes Neto? Em todas narrativas, provenientes de tempos, espaços e contextos diversos, a capacidade de humanização da literatura é notável, e, em um trabalho de leitura comparativa, pode-se contemplar uma das habilidades fundamentais requeridas para a formação de leitores: a de estabelecer diálogos entre textos. Como salienta um dos descritores da matriz de referência de língua portuguesa para o ensino fundamental, “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (BRASIL, 2009) é uma das competências a ser desenvolvida.

Apenas com este exemplo observa-se que o cotejo entre textos africanos e brasileiros é uma possibilidade real de enriquecimento das

formas de aprendizagem e de leitura literária, assim como de ampliação dos horizontes culturais de países que também têm em comum a história de colonização portuguesa. Além disso, ler textos literários africanos na escola com o intuito de verificar pontos de confluência e divergência entre o que se produziu no Brasil e na África é oportuno e significativo para identificar como essas literaturas respondem a diferentes momentos históricos, como o período colonizatório e pós-independência, como colaboraram para construção da identidade nacional, como constroem – em termos formais e temáticos – um discurso crítico acerca de episódios de violência de seus contextos, como abordam traços comuns de seus países, como a corrupção, a desigualdade social, o preconceito racial, como representam a figura da mulher na sociedade. Através desse cotejo entre literaturas, escritas na mesma língua, mas a usando de formas distintas, tem-se a possibilidade de ver o Brasil na África e vice-versa.

Outra razão para ratificar a presença da literatura africana lusófona nas escolas refere-se à possibilidade de, através da literatura, reconhecer uma outra história e cultura da África que muitas vezes é camuflada ou esquecida em manuais de história e de literatura, em discursos oficiais, em textos jornalísticos³, uma vez que a cultura e a história africanas são destituídas de uma visão realista por serem abordadas com visões estereotipadas e preconceituosas, como apontam Serrano e Waldman (2007). Ler textos de escritores africanos é uma forma de chegar a um objetivo fundamental: o de

repensar as percepções ingênuas construídas sobre a África e os africanos (também da diáspora), rompendo tanto com aquelas ideias que informavam um continente e seus povos como símbolos natos de destruição, maldição e ruína – o chamado afro-negativismo –, quanto também aquelas percepções que, em benefício da necessária positivação, silenciaram na escola o estudo das contradições e conflitos observados na história do continente e ainda hoje presentes em sua realidade (como a corrupção, a subserviência política, o julgo europeu e asiático com submissão econômica e cultural, a miséria e as guerras, entre outros). (*História e cultura africana*, s.d., p. 4)

³ A título de exemplificação dessa perspectiva, destaca-se, conforme Silva (1998), que, nos currículos e manuais didáticos escolares do Brasil, a imagem do negro e de sua cultura como sujeito histórico é omitida. Discursos de rádio, TV, cinema, revistas, livros didáticos e instituições conseguem inculcar nos jovens e crianças conceitos e visões deformadas e cristalizadas da cultura, da história e da identidade dos negros brasileiros e africanos.

“Passei por um sonho”, de José Eduardo Agualusa, pode ser um instrumento literário singular para o alcance do objetivo acima descrito. A estrutura narrativa é baseada na intertextualidade com textos bíblicos, e o enredo traz, além de elementos fantásticos, a representação de um contexto social referente à subordinação colonial em que vive Angola, resgatando o passado de colonização oficial, manifestada pelo poderio luso sobre os negros subjugados. No conto, “cruzam-se simbolicamente elementos ficcionais e históricos que conduzem para o sentimento de inconformismo diante da realidade vivida” (BEZERRA, 2011, p. 3), o que permite que, a partir da leitura atenta ao enredo e à forma narrativa, seja descoberta parte da história angolana e o desejo – expresso pelo sonho – de reconstituição do país e da conquista de sua liberdade.

Em “Gavião veio do sul e pum!”, de Boaventura Cardoso também se serve da problemática da exploração portuguesa e seus resquícios no imaginário social e cultural dos angolanos. A narrativa, construída com metáforas, apresenta, a partir da figura ambígua do gavião, uma representação do processo de destruição e ataques com bombas oriundos tanto por grupos de angolanos que também disputavam o governo e o controle do país como pelos portugueses, como se destaca no fragmento a seguir em que o narrador enfatiza o processo contínuo de destruição: “Kilause: já não é. Não pode ser Kilause o destruidor. Muitas lavras muitas lavras destruídas. Cada noite: o terror” (CARDOSO, 2009, p. 114). Conclui o narrador que tal violência e guerra não tendem a cessar:

Estávamos assim outra vez sentados a enxotar pássaros em bandos volteando, vieram os gaviões rugindo e pum! pum! pum! e os ovos dos gaviões não caíram e assim os gaviões não regressaram.

Estamos assim sentados esperando gaviões que vão vir com os ovos. E os gaviões vão vir e não vão regressar. (CARDOSO, 2009, p. 119).

Tanto o conto de Ondjaki e de Cardoso quanto o de Agualusa servem para projeção de uma África diferente daquela estereotipada, pois ambas narrativas são construídas através da perspectiva de narradores africanos sem a visão eurocêntrica comum em livros didáticos de história e literatura e de uma linguagem literária rica em termos

estéticos. Ademais contam a história a contrapelo, sinalizando a dor a violência que o sistema político e cultural implantado suscitou no povo aborígene. Uma possibilidade de ensino interessante voltada à desconstrução de visões cristalizadas e estereotipadas sobre a história africana pode ser fomentada a partir de uma sondagem inicial, antes da leitura de cada conto, a qual contempla questionamentos aos alunos quanto a imagens e ideias que têm sobre a África. Isso porque

Se objetivamos desconstruir estereótipos e caminhar em direção a uma visão mais realista do continente, na perspectiva de sua diversidade, é importante, em primeiro lugar, investigar as representações que os alunos carregam acerca do continente. (*História e cultura africana*, s.d., p. 5)

184

Ao finalizar essas discussões sobre como e por que ler literatura africana na escola, é possível salientar que, assim como todo trabalho que envolve a leitura de textos, literários ou não, possibilidades de leitura devem conciliar análise e interpretação de texto a partir de uma perspectiva que motive a leitura, despertando no aluno o senso crítico que perpassa por três momentos centrais: o da compreensão, o da análise e o da apreciação crítica, ou seja, três níveis de leitura que devem ser explorados nas atividades mediadoras de abordagem literatura que supõem um ensino de literatura eficiente e especialmente a leitura dos textos. Complementando essa perspectiva, vale ressaltar que, conforme Cosson, ler literatura é gozar do prazer da leitura, mas também é posicionar-se diante do que se lê:

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. (COSSON, 2006, p. 120)

Nesse sentido, “ler o texto literário requer a manipulação não apenas de uma perspectiva crítica, mas também interpretativa e analítica. Todos esses saberes fazem parte de um universo de conhecimento e aprendizagem que se relaciona diretamente com o *ensino da literatura*” (SILVA, 2010, p. 3). O ensino da literatura africana, conforme esses pressupostos, deve contemplar observação atenta às formas de composi-

ção narrativa que, se comparadas com as brasileiras, permitem ao aluno uma ampliação de seu conhecimento sobre literatura em uma perspectiva intercultural, pois não se restringiria a aprendizagem da literatura nacional, aproximando literaturas do Brasil e da África.

Ainda quanto ao processo de leitura dos textos literários africanos, é preciso salientar que sua aprendizagem deve estar articulada juntamente com a leitura de outros objetos, como canções, documentários e textos jornalísticos, objetivando a formação de leitores que sabem cotejar textos, comparando suas semelhanças e suas diferenças sejam em termos formais e/ou temáticos. Exemplo dessa prática pode ser feita com os contos “Gavião veio do sul e pum!”, de Boaventura Cardoso, e “Nós chorámos pelo Cão Tinhoso”, de Ondjaki com o objetivo de comparar as perspectivas nos narradores-personagens e como a oralidade é representada na escrita dos dois contos. Nessa perspectiva comparativa “Compreende-se que uma educação literária deveria desenvolver a capacidade e a necessidade de conhecer os textos em que gerações passadas e contemporâneas criaram representações das mais variadas dimensões da vida humana através da linguagem” (GOMES, 2010, p. 5). Nos contos de Ondjaki e Boaventura Cardoso, mesmo que tragam narradores que contam suas histórias, as marcas de oralidade e de uso da linguagem portuguesa em Angola são bastante distintas, o que incita também reflexões fecundas sobre a língua portuguesa.

Além disso, dadas as especificidades da literatura africana, especialmente ao arranjo estético e as proposições temáticas arroladas, como as exemplificadas nos contos de Ondjaki, Agualusa e Cardoso, citados aqui como bons exemplos da literatura contemporânea de Angola, sua inclusão na formação de leitores, para além de uma perspectiva incentivada pelas leis federais de 2003 e 2008 sobre o ensino da cultura e história afro, é uma possibilidade enriquecedora de potencializar a humanização tão necessária dos alunos. Tais contos certamente promovem a sensibilização do leitor para a história e a cultura africana a partir de um viés não europeu, pois os narradores são sujeitos angolanos.

Ainda, considerando que um dos objetivos do ensino da literatura nas escolas é “promover a educação do leitor com vista ao alargamento de seus limites culturais e sociais, o que acentua a responsabilidade do professor diante do aluno, no sentido de incentivá-lo e

capacitá-lo para uma leitura mais ativa e competente” (SILVA, 2010, p. 7), a literatura africana é elemento singular para conhecer a cultura e a sociedade de onde surge. Nos contos de Ondjaki, Agualusa e Cardo, tem-se a oportunidade, por exemplo, de melhor conhecer as diferenças lingüísticas do português em Angola, os traços culturais dos africanos, a forma como interagem com animais e a simbologia destes em sua cultura, a história de opressão social e cultural ocasionada pela colonização portuguesa, enfim abordagem que incitam identificar na literatura uma cultura e uma história que por muitos anos se quis apagar.

Deve-se reconhecer que a inserção da literatura africana no contexto escolar aponta para implicações sobre a formação de docentes para o trabalho com essa literatura, assim como a necessidade de se pensar em metodologias diversificadas para trabalho com a leitura literária na escola. Se docentes não forem leitores dessa literatura e se esta não for trabalhada de forma a despertar o prazer de sua leitura, dificilmente a literatura africana será objeto profícuo para a formação de leitores críticos e competentes. Nesse contexto, uma certeza que se tem é de há uma infinidade de textos literários africanos à espera de leitores brasileiros e de práticas mediadoras de leitura que conectem a cultura, a história e a literatura africana ao ensino brasileiro a partir de um viés sem preconceitos e marcado por expectativas de uma leitura que certamente poderá desestabilizar muitos conceitos e trará novas perspectivas de leitura literária.

REFERÊNCIAS

AGUALUSA, José Eduardo. Passei por um sonho. In: CHAVES, Rita (Org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. p. 106 -110.

BEZERRA, Ana Cristina Pinto. “Passei por um sonho”: os caminhos simbólicos na brevidade de Agualusa. *Revista Crioula*, n. 10, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/55496/59035>>. Acesso em: jan. 2013.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: mar. 2013.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em: mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. PNBE – *Acervos 2013*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986. Acesso em: jul. 2014.

_____. *Matriz de referência de língua portuguesa: tópicos e seus descritores – 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental*. In: _____. PDE/Prova Brasil. Brasília: MEC, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

_____. *A literatura e a formação do homem*. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>>. Acesso em: jul. 2012.

CARDOSO, Boaventura. O gavião veio do sul e pum! In: CHAVES, Rita (Org.). *Contos africanos dos países de língua português*. São Paulo: Ática, 2009. p. 112-119.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. Vol. 3.

COSTA, Dione Ribeiro; BEZERRA, Rosilda Alves. *A literatura afro-brasileira em sala de aula*. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1267-A%20Literatura%20Afro-brasileira%20em%20Sala%20de%20Aula.pdf>. Acesso em: maio 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTO, Andréia Terzariol. *A literatura africana lusófona no ensino superior*. Disponível em: Acesso em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_1542.pdf. Acesso em: ago. 2014.

GOMES, Inara Ribeiro. Sobre “como” e “por que” ensinar literatura. *Nau Literária*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-10, jul.dez/2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/16231> . Acesso em: out. 2013.

HISTÓRIA e cultura africana. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B27EFD6C8-F212-49C0-A553-D3300B420372%7D_mod_01.pdf. Acesso em: ago. 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

ONDJAKI. Nós chorámos pelo Cão Tinhoso. In: CHAVES, Rita (Org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. p. 98-110.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memórias d'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SCLIAR, Moacyr. *Um país em busca de leitores*. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=758>>. Acesso em: jun. 2014.

SILVA, Maurício. *Literatura e experiência de vida: novas abordagens*

no ensino de literatura. *Nau Literária*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-10, jul.dez/2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/14466/11687>. Acesso em: out. 2013.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Sobre os autores

Ana Alice Pires da Silva Stacke

é graduada em Filosofia e em Letras - Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen. Atualmente é Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Letras - Literatura Comparada na URI.

Ana Paula Teixeira Porto

possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria, especialização em Educação a Distância pela Pontifícia Universidade Católica e Mestrado e Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Brasileira. Realizou estágio de pós-doutoramento na área de literatura. Atualmente é professora de cursos de graduação em Letras e Direito e de pós-graduação, entre os quais o de Mestrado em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (câmpus de Frederico Westphalen). Realiza pesquisa na área de Letras, com ênfase nos Estudos Literários e Ensino da Literatura, abordando narrativas contemporâneas lusófonas, práticas de leitura e ensino de literatura. Publicou o livro *Crítica social e dialogismo na prosa de Sérgio Sant'Anna* (2007) e organizou com Lizandor Carlos Calegari *Clarice Lispector e Guimarães Rosa* (2013).

Camila Azevedo Eloy

é graduanda do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen. Foi bolsista de extensão do projeto denominado “Grupo de Apoio à Adoção”. Ainda foi voluntária do projeto de extensão “COPSI – Centro de Orientação Profissional”, no período de dois anos, e do projeto “Produção de discursos de gênero na mídia impressa (re)significados na educação”.

Camila Guidini Camargo

é graduada em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen. É mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração Educação, pela mesma universidade.

Camila Muller Stuelp

possui graduação em Comunicação Social pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2011) e atualmente é mestranda em Letras, Literatura Comparada – Universidade Regional Integrada das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen.

Claudia Maira Silva de Oliveira

é graduanda em Letras pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen. É bolsista de iniciação científica do programa PIIC-URI, realizando pesquisa sobre literatura africana, sob a orientação da Prof. Dra. Ana Paula Teixeira Porto.

Daniela Tur

é graduanda em Letras pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen. É bolsista PIIC de Iniciação Científica da URI - câmpus de Frederico Westphalen, em projeto relacionado ao ensino de literatura, coordenado pela Prof. Dra. Ana Paula Teixeira Porto.

Denise Almeida Silva

Graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; possui Mestrado e Doutorado em Letras (2000) pela mesma universidade. Atualmente é docente pesquisadora na URI (PPGL-Mestrado em Letras e Graduação). Pesquisa e publica especialmente sobre identidade, memória, territorialidade, literaturas pós-coloniais de língua inglesa e literatura brasileira. É pesquisadora integrante do GT Relações Literárias Interamericanas da ANPOLL. Editou números de Literatura em Debate e Língua & Literatura; suas publicações mais recentes incluem a organização de Poéticas do espaço, geografias simbólicas (2013) e a co-organização de Graciliano Ramos & Carlos Drummond de Andrade (2012).

Edinara Michelin Bisognin

é psicóloga, mestre em Educação, professora do Curso de Psicologia da URI, orientadora da pesquisa “Produção de discursos de gênero na mídia impressa (re)significados na educação”. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente em Psicologia Escolar.

Eliane Cadoná

é psicóloga, Mestre em Psicologia, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS – Bolsista PROBOLSAS.

Professora do Curso de Psicologia da URI, orientadora da pesquisa “Produção de discursos de gênero na mídia impressa (re)significados na educação”. Atualmente, vincula seus estudos à perspectiva do Construcionismo Social, no campo da História da Psicologia, Políticas Públicas, Mídia e Ciência, atentando-se à análise das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.

Emanoeli Ballin Picoletto

é graduanda em Letras pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen e bolsista FAPERGS de iniciação científica do Curso de Letras, desenvolvendo pesquisa sobre narrativas literárias lusófonas produzidas por escritores angolanos.

Francini Rodrigues

é graduanda do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen. Foi bolsista de extensão do projeto “Psicologia e Mídia impressa: o jornal como meio de intervenção junto à Comunidade, pelo período de três anos. Foi voluntária do projeto “Produção de discursos de gênero na mídia impressa (re)significados na educação”. Atualmente é voluntária do projeto “Psicologias e Mídias: Criatividade e promoção de Cidadania”.

Laísa Veroneze Bisol

é graduada em Jornalismo e mestranda em Letras, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus Frederico Westphalen. Atua nas áreas de Assessoria de Comunicação e Cerimonial. É integrante da Linha de Pesquisa Literatura, História e Memória do PPGL - URI, trabalhando com a relação entre o Jornalismo, o Cinema e a Literatura.

Lenise Selbach

é graduanda do curso de Psicologia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Foi Bolsista de Pesquisa durante um ano, cujo projeto é denominado “Produção de discursos de gênero na mídia impressa (re)significados na educação”, na área das Ciências Humanas pela PIIC – URI.

Luana Teixeira Porto

Graduada em Letras - Licenciatura Plena/Habilitação Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Letras - área de Concentração em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutora em Letras - Área de Concentração em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente desenvolve estudos sobre literatura brasileira contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa, história e violência e é professora da Graduação e Mestrado em Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Luciane Figueiredo Pokulat

é doutoranda em Literatura Brasileira na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Letras pelo PPG da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Câmpus de Frederico Westphalen. Formou-se em Letras e realizou especialização em Leitura, Análise e Produção Textual e especialização em Literatura na URI/FW. É professora efetiva do CAFW/UFSM. Participa do Grupo de Pesquisa “Literatura Brasileira Contemporânea: diálogos e reflexões” (UFRGS), coordenado por Gínia Maria Gomes e Cimara Valim de Melo.

Silvia Niederauer

possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (1982), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura brasileira, literaturas africanas de língua portuguesa, história e ficção, teoria da literatura. Atualmente, é professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen, e integra o grupo de pesquisa Figuras da Ficção, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Reis, da Universidade de Coimbra - Portugal.

