

ISSN 1808-656X - eletrônico

DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo

V. 19 - N. 1 - jan./abr. 2023

DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo



Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Luiz Marcelo Darroz

Diretor do Instituto de Humanidades, Ciência, Educação e
Criatividade



UPF EDITORA

Coordenação

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Jeferson Cunha Lorenz

Luis A. Hofmann Jr.
Produção da Capa

COMISSÃO EDITORIAL

Francisco Fianco (UPF)

Luciana Maria Crestani (UPF)

Miguel Rettenmaier (UPF)

Patrícia da Silva Valério (UPF)

Rejane Pivetta de Oliveira (UPF)

CONSELHO EDITORIAL

Ana Zandwais (Ufrrgs)

Antônio Dimas (USP)

Benjamin Abdala Júnior (USP)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cláudia Toldo (UPF)

Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp/Assis/SP)

Cristina Mello (Universidade de Coimbra – Portugal)

Eloy Martos Nuñez (Universidade de Extremadura - Espanha)

Ernani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Flávio Martins Carneiro (UERJ)

Hardarik Blühdorn (IDS – Mannheim - Alemanha)

José Luís Jobim (Uerj/UFF)

José Luís Fiorin (USP)

Leci Barbisan (PUCRS)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Marisa Lajolo (Unicamp)

Max Bullen (Université de Cergy-Pontoise - França)

Michel Francard (Université de Louvain - Bélgica)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)

Regina Zilberman (Ufrrgs)

Valdir Flores (Ufrrgs)

Editor

Francisco Fianco

** A Revista Desenredo é responsável pela
revisão desta edição.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Desenredo : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras /
Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. – Vol. 1, n. 1
(2005) – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005-

Semestral: 2005-2016. Quadrimestral: 2017-.
ISSN 1808-656X (on-line).

1. Linguística – Periódico. 2. Letras – Periódico. I. Universidade
de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Letras.

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Uni-
versidade de Passo Fundo é uma publicação temática e de periodicidade
semestral da Universidade de Passo Fundo (UPF)

© Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que
citada a fonte.



UPF EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 292,7
Bairro São José – Fone: (54) 3316-8374
CEP 99052-900
Passo Fundo - RS - Brasil
Home-page: www.upf.br/editora
E-mail: editora@upf.br

Sumário

Editorial.....	5
Do segundo ao terceiro céu: sobre as opressões em a <i>A morte e o meteoro</i> , de Joca Reiners Terron.....	9
From second to third heaven: on oppressions in <i>A morte e o meteoro</i> , by Joca Reiners Terron	
<i>Andre Rezende Benatti</i>	
A leitura literária e a posição de leitor em metapoemas contemporâneos.....	26
Literary reading and the reader's position in the context of contemporary metapoems	
<i>Fabiano Tadeu Grazioli</i>	
Diagnóstico da crise da leitura no Brasil: obras sobre o ensino de literatura publicadas durante a década de 1980	47
Diagnosis of the reading crisis in Brazil: works on the teaching of literature published during the 1980s	
<i>Aylon de Oliveira Dutra</i>	
<i>Fabiane Verardi</i>	
A língua brasileira e a colonialidade: marcas de um passado muito presente ...	70
The Brazilian language and coloniality: marks of a very present past	
<i>Daniela Fátima Dal Pozzo</i>	
<i>Rudson Adriano Rossato da Luz</i>	
<i>Geraldo Antônio da Rosa</i>	
Pelos caminhos da loucura e da nudez: a performance do corpo transgressor no conto “Aí pelas três da tarde”, de Raduan Nassar	85
By the paths of madness and nudity: the performance of the transgressive body in the short story "Aí pelas três da tarde" by Raduan Nassar	
<i>Maria Luiza Navarro Martins</i>	
<i>Ana Paula Franco Nobile Brandileone</i>	
Do palco à escola: experiências formativas de um bailarino e professor da educação básica reveladas na fruição estética da dança.....	102
From stage to school: formative experiences of a dancer and teacher of basic education revealed in the aesthetic fruition of dance	
<i>Daniel Batista Santana</i>	
<i>Fábio Marques de Souza</i>	
<i>Elaine Melo de Brito Costa</i>	

O <i>Gran Teatro</i> da vida: máscaras, dramas e artificios (neo)barrocos no romance O casamento de Nelson Rodrigues ou Anão de Velázquez.....	124
The Gran Theater of life: masks, dramas and (neo)baroque artifices in O Casamento of Nelson Rodrigues or Anão de Velázquez	
<i>Felipe França Ferreira</i>	
<i>Samuel Anderson de Oliveira Lima</i>	
Livro ilustrado: da composição ao sentido	146
Picture book: from the composition to the meaning	
<i>Estella Maria Bortoncello Munhoz</i>	
<i>Flávia Brocchetto Ramos</i>	
Estéticas dissidentes e educação: potente e sensível.....	171
Dissident aesthetics and education: potent and sensitive	
<i>Karina Feltes Alves</i>	
<i>Júlia Duarte Schenkel</i>	
Diretrizes para autores	177

Editorial

Apresentamos a você, caro leitor, o primeiro número de 2023 da *Desenredo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Esta edição reúne nove artigos de pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino brasileiras e, também, uma resenha crítica da obra *Estéticas dissidentes e educação*, organizada por Mário de Faria Carvalho, Daniela Nery Brancchi e André Luiz dos Santos Paiva.

Os artigos versam sobre temáticas diversificadas, tais como: literatura latina e sua configuração, literatura brasileira, língua brasileira e colonialidade, ensino da literatura, literatura infantil e livro ilustrado, experiências estéticas e educacionais, leitura de poemas...

Em “Do segundo ao terceiro céu: sobre as opressões em *A morte e o meteoro*, de Joca Reiners Terron”, Andre Rezende Benatti analisa a obra de Terron a partir de uma reflexão comparativa acerca do desenvolvimento do enredo do romance e o processo de invasão e conquista da América, especialmente América Latina, por povos europeus, buscando explorar o embate violento criado pela invasão em um ambiente onde a violência já perpetrava há séculos. Trabalham com a ideia de que Terron (2019) se vale do processo de conquista para criar metaforicamente uma sociedade contemporânea em que a violência impera sem limites. Para tal análise se valem de estudos como os de Lilia Mirtz Schwarz (2019), Alfredo Bosi (1992 e 2002), Roberto Fernández Retamar (2004), entre outros.

Fabiano Tadeu Grazioli, em “A leitura literária e a posição de leitor em metapoemas contemporâneos”, a partir da observação de que a leitura, em especial, a literária, quando ela é motivo do poema, reflete sobre o enquadramento que ganham, na abordagem lírica, o leitor e sua atividade de atribuir sentido ao que lê. Assim, o artigo procura realizar um exercício de leitura de metapoemas de acordo com pressupostos teóricos do campo da leitura literária. Dessa forma, são apresentadas proposições teóricas de Graciela Montes (2020), Jeferson Tenório (2021),

Roland Barthes (2012), Jan Tschichold (2007), María Teresa Andruetto (2012), entre outros, e, em seguida, colocados em diálogo com poemas de Marcelo Labes (2020), Armando Linguori Junior (2021) e Marion Cruz (2020). Concluindo que os poemas se articulam em torno da ideia de que a leitura literária exige uma “posição de leitor”, expressão de Montes (2020) explorada no estudo e que encontra correspondência nas considerações de Tenório (2021) e Barthes (2012). Os poemas analisados assumem vozes líricas distintas, mas fazem coro a uma posição de leitor que se mantém coesa, no qual prevalece uma conjuntura da atividade de leitura cuja perspectiva desloca a atenção para o leitor. Tal encaminhamento favorece a busca do modo de produção do sentido do texto literário a partir de um sistema que concebe a leitura na perspectiva lúdica, associativa e dispersiva que lhe é característica, conforme propõe Barthes (2012).

Em “Diagnóstico da crise da leitura no Brasil: obras sobre o ensino de literatura publicadas durante a década de 1980”, Aylon de Oliveira Dutra, Fabiane Verardi, apresentam a análise de obras sobre ensino de literatura publicados no Brasil durante a década de 1980, que apontavam para a existência de uma crise da leitura no país. Dessa forma, seu objetivo geral consiste em analisar sete obras sobre a questão da didatização da literatura no ensino secundário, verificando seus conteúdos. Quanto aos objetivos específicos, sistematiza as discussões realizadas e identifica as causas para um aumento do interesse pelo tema. Tais análise se fundamenta, teoricamente nos postulados de Colomer (1996, 2007), Coombs (1976), Leite (1983) e Zilberman (2010) sobre a história do ensino de literatura. O *corpus* da pesquisa foi submetido à análise e interpretação de dados conforme a metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Assim, criou-se um conjunto de categorias referente ao conteúdo das obras, que revelaram um interesse maior por questões sócio-históricas, em um período em que se tentava explicar a crise do ensino.

Daniela Fátima Dal Pozz, Rudson Adriano Rossato da Luz e Geraldo Antônio de Rosa, em “A língua brasileira e a colonialidade: marcas de um passado muito presente”, apresentam aspectos gerais da colonialidade, especialmente no Brasil, e como sua relação com a língua se fez/faz presente na Língua Portuguesa brasileira e as marcas que ela tem deixado na sociedade quanto ao aspecto linguístico. O artigo possui caráter de revisão de literatura, tendo como aporte teórico Quijano (2009), Mignolo (2005), Freyre (2003), Holanda (1995) e Bagno (2003).

Em “Pelos caminhos da loucura e da nudez: a performance do corpo transgressor no conto “Aí pelas três da tarde”, de Raduan Nassar”, Maria Luiza Navarro Martins e Ana Paula Franco Nobile Brandileone, analisam o conto “Aí pelas três da tarde”, de Raduan Nassar, a fim de investigar a presença da performatividade no texto literário, dado o protagonismo do corpo que atua como signo narrativo. No conto, o discurso, dirigido a um narratário, é ferramenta de transgressão de interditos laborais, sociais e morais. Nesse contexto, o corpo inscreve-se não somente como objeto de representação, mas como elemento composicional, que conduz o discurso narrativo.

O artigo de Daniel Batista Santana, Fábio Marques de Souza e Elaine Melo de Brito Costa, intitulado “Do palco à escola: experiências formativas de um bailarino e professor da educação básica reveladas na fruição da dança”, apresenta experiências formativas produzidas no/pelo corpo em sua fruição estética da dança vivida na condição de bailarino e professor de Educação Física escolar. O método envolve três etapas, a primeira é a análise de um release e dois vídeos que se relacionam com o espetáculo de dança frestas, fôlego e pele; o segundo método volta-se para uma pesquisa intervenção, contendo como análise a experiência do ensino da dança e; o terceiro volta-se para uma pesquisa narrativa que entrelaça as relações do eu-bailarino-professor. Como resultados e conclusão, a cena do corpo marcado apresenta uma dialogicidade com a memória sensível do professor-bailarino, o que tensiona a compreensão que a estabilidade e singularidade do objeto analisado foram respeitados, prezando, assim, pela sua unicidade.

No artigo “O *Gran Teatro* da vida: máscaras, dramas e artifícios (neo)barrocos no romance *O casamento*, de Nelson Rodrigues, ou Anão, de Velázquez”, Felipe França Ferreira e Samuel Anderson de Oliveira Lima, enfatizam que a atuação de Nelson Rodrigues como romancista ainda é pouco explorada e merece uma atenção redobrada. Dessa forma, analisam o romance *O casamento* à luz dos estudos neobarrocos de Severo Sarduy, que se utilizam principalmente da literatura latino-americana produzida a partir dos anos 1960, como Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Guimarães Rosa e José Lezama Lima para falar de um espaço neobarroco, hiperbólico, metafórico, metonímico, carnavalizado.

No último artigo deste número, “Livro ilustrado: da composição ao sentido”, de Estella Maria Bortoncello Munhoz e Flávia Brocchetto Ramo, a partir da concepção de que a literatura infantil e juvenil é um objeto artístico e estético formado,

no caso do livro ilustrado, pela interação de linguagens. O artigo investiga o livro ilustrado de natureza narrativa, tendo como enfoque a composição da visualidade. Com o objetivo de apontar elementos composicionais das ilustrações presentes nesse gênero e características dos paratextos. A pesquisa justifica-se pela relevância do livro ilustrado na formação literária e humana dos leitores e pela importância das imagens na construção de narrativas. Por meio de revisão bibliográfica e de análise qualitativa da dimensão visual de narrativas literárias, são analisados elementos como ponto, linha, contorno, forma, perspectiva, dimensão, cores, ritmo, design gráfico e paratextos. O estudo demonstra a relevância da imagem, muitas vezes tida como secundária, na geração de sentidos de enredos. Destaca-se ainda o papel fundamental do design gráfico, que propicia a união entre as instâncias verbal e visual e constrói a materialidade do livro.

A resenha crítica “Estéticas dissidentes e educação: potente e sensível”, elaborada por Karina Feltes Alves e Júlia Duarte Schenkel, apresenta a contribuição da obra *Estéticas dissidentes e educação*, organizada por Mário de Faria Carvalho, Daniela Nery Brancchi e André Luiz dos Santos Paiva e publicada pela Pimenta Cultura, como uma oportunidade para o leitor perceber o quanto a arte – potente, arbitrária e enigmática - está presente nos mais diferentes espaços sociais, formais e não formais, e nos mais variados grupos heterogêneos, sendo objeto potente para desenvolver, ampliar e reconfigurar sensibilidades, a exemplo do que Candido destaca em sua conferência, com relação à arte literária.

Como referimos anteriormente, os nove artigos e a resenha crítica que compõem este número da *Desenredo* contribuem, cada um a seu modo, para a reflexão acerca de questões atinentes à literatura e linguagem.

Fabiane Verardi
Organizadora

Francisco Fianco
Editor

Do segundo ao terceiro céu: sobre as opressões em *A morte e o meteoro*, de Joca Reiners Terron

Andre Rezende Benatti*

Resumo

Este artigo tem como objetivo uma análise do romance *A morte e o meteoro* (2019), do escritor cuiabano Joca Reiners Terron. Tomamos como ponte de partida para análise uma reflexão comparativa acerca do desenvolvimento do enredo do romance de Terron (2019) e o processo de invasão e conquista da América, especialmente América Latina, por povos europeus. No texto buscamos explorar o embate violento criado pela invasão em um ambiente onde a violência já perpetrava há séculos. Trabalhamos com a ideia de que Terron (2019) se vale do processo de conquista para criar metaforicamente uma sociedade contemporânea em que a violência impera sem limites. Para tal análise nos valem de estudos como os de Lília Mirtz Schwarz (2019), Alfrebo Bosi (1992 e 2002), Roberto Fernández Retamar (2004), entre outros.

Palavras-chave: Violência; Cultura; *A morte e o meteoro*; Joca Reiners Terron.

* Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Editor-chefe da REVELL - Revista de Estudos Literários da UEMS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8909-8347>. E-mail: andre_benatti29@hotmail.com

Sobre um início violento

Em *Las venas abiertas de América Latina* (2011), Eduardo Galeano aponta para a subserviência imposta à América Latina desde século XVI, com a invasão e dominação dos povos originários. Para Galeano, no século XX, e percebemos isso também no século XXI, o cenário da dominação não mudou totalmente. A América Latina vem sendo violentada há mais de quinhentos anos.

De grande relevância e influência à época de sua publicação, o ensaio remete a uma ampla bibliografia e não esconde o ponto de vista: é a visão anti-imperialista, que pretende instalar o olhar dos oprimidos e das vítimas da história, questionar a versão oficial do liberalismo. Os pensamentos de Galeano, embora sejam datados da metade do século XX, reverberam grandemente ainda hoje.¹

No século XX, de acordo com Hannah Arendt em *Sobre a violência*, ensaio no qual a filósofa alemã discorre sobre as relações de violência e poder, surge a categoria “genocídio”, até então desconhecida e não tipificada juridicamente. Em contraponto à afirmação arendtiana, o já referido Galeano afirma que a invasão do continente americano no século XVI resultou no extermínio de milhões de indígenas. O que ocorreu, e ainda ocorre no continente, que o poeta contemporâneo sul-mato-grossense vai nomear de “Genocíndio”², poema presente na obra *Margem de Papel* (1994), no qual o poeta expõe a situação que os indígenas se encontram no Mato Grosso do Sul, estado com uma das maiores populações indígenas do Brasil.

Galeano, buscando as assertivas de Darcy Ribeiro sobre o processo de colonização das Américas, afirma que.

Os índios das Américas somavam não menos que setenta milhões, e talvez mais, quando conquistadores estrangeiros surgiram no horizonte; Um século e meio depois, eles foram reduzidos, no total, a apenas três milhões e meio. (2011, p. 58-59, tradução nossa)

Se fizermos um paralelo entre as afirmações de Galeano e o poema de Marinho, não podemos deixar de pensar na invasão da América Latina e no extermínio indígena perpetrados pelos europeus, ainda que não tipificados como genocídio, tal extermínio ainda se perpetua. O poema de Manoel Marinho nos mostra uma realidade nada difícil de ser verificadas no interior brasileiro, mas cidades onde a presença indígena é, ainda, bastante forte.

O conceito de violência, bem como outros conceitos relativos às ciências humanas, possui matizes que por vezes se confundem e confundem os estudiosos: eles podem

ser concernentes a um choque entre manifestantes e policiais em uma reunião acadêmica; à morte de seis milhões de judeus nos *Lager* nazistas; ou ao extermínio de mais de sessenta milhões de indígenas durante a conquista de toda a América; ou ainda, à escravização negra que, durante séculos, provocou a morte de milhões de africanos e seus descendentes na América como um todo.

Portanto, como falar da cultura e da literatura latino-americana sem se referir a essa grande parcela de violência que formou/construiu, e ainda forma/constrói, referencialidades continentais?

Em um continente invadido, violentado e usurpado, formado por processos de mestiçagens os mais diversos, os tons da violência por vezes estão dissimulados, no mais das vezes, pela linguagem. E se pensarmos, ainda mais longe, donde vem nossa linguagem, nossa referência prima, voltamos à pequena região do Lácio na qual se originou a latinidade. Latinidade essa que por séculos passou pelos mais variados tipos de conflitos e violências e que se misturou e se reinventou e se renovou, e se refez das mais diversas formas, pelos mais diversos contatos, seja com povos “bárbaros”, seja com povos “indígenas”, até chegar ao novo mundo e ser novamente reinventada.

É desta violência perpetrada e, por vezes, naturalizada, contra dezenas de povos indígenas, contra a vida não capitalista, contra o modo de vida não europeu, que reflete, metaforicamente, Joca Reiners Terron, em seu romance *A Morte e o Meteóro*, publicado em 2019. No enredo do romance nos deparamos com uma sociedade futurista em que a Amazônia praticamente foi extinta, entregue aos desmatamentos. O pouco que resta da floresta, após décadas de aniquilamento, é insuficiente para abrigar os Kaajapukugi, uma tribo isolada que agora se vê diante da própria extinção. Com a iminência do fim da última tribo que mantém hábitos e modo de vida isolados, Boaventura, um sertanista que teve contato com a tribo quando jovem e que tem dedicado parte da vida a protege-la do homem branco, traça um plano ousado: transferir os últimos cinquenta Kaajapukugi remanescentes para o México, onde serão recebidos como refugiados políticos. A ideia causa comoção, e o mundo assiste atento aos preparativos do resgate a tribo. Contudo, Boaventura morre em circunstâncias mal explicadas, e cabe a um colega indigenista mexicano, e narrador do romance, completar a operação. Assim, da noite para o dia, o plano recai sobre esse obscuro funcionário mexicano que vinha ajudando o sertanista brasileiro a levar os Kaajapukugi para o México.

Já no parágrafo de abertura do romance Terron (2019) nos remete à grande referência criticada em todo o romance: a colonização da América Latina e o destino deste lugar. “Hoje vejo o acontecido como um epílogo irrevogável da psicose colonial nas Américas, que eu poderia ter sido apenas mais uma mentira ditada pelos vitoriosos e não a verdade choramingada por outra derrota, agora sem dúvida definitiva.” (TERRON, 2019, p. 11). Jogando com história da colonização, Terron (2019) a critica duramente, desde esta primeira sentença. Ao tratar a colonização como uma “psicose colonial”, o narrador criado por Terron (2019) já sentencia a loucura ocorrida em um contexto colonial predatório, como foi o português no Brasil. E ainda reforça “mais uma mentira ditada pelos vitoriosos”, ou seja, a história oficial, aquela criada pela mão dos próprios algozes das Américas, que escondeu sob o pano da salvação da alma, por exemplo, a dominação do território e, consequentemente, de todas riquezas que neste havia.

Sobre a conquista: entre a ficção e a história

Para Martin Lienhard (1993), este continente americano, ao qual os europeus se convidam a “descobrir”, como estes mesmos afirmaram, não foi, nem de longe, um vazio cultural, pelo contrário, haviam aqui diversas comunidades coletivas e organizadas das mais diferentes formações. Algumas muito antigas e extremamente desenvolvidas, outras muito jovens e ainda iniciando seu processo de desenvolvimento. Contudo, coexistiam, por vezes de forma pacífica, em outras envolvidas em guerras e conquistas.

A violência, no continente americano, sempre existiu. O Eden terreno, com praias calmas, povos inocentes e ignorantes, onde “tudo o que se planta dá”, representado por Cristovam Colombo e por Pero Vaz de Caminha, no caso brasileiro, em suas cartas de informação de “descobrimento” estava muito longe da realidade que se concretizada nas terras do Novo Mundo. Os conflitos entre as tribos eram normais, sejam elas grandes ou pequenas. Conforme podemos perceber nas *Cartas de Relación*, de Hernán Cortés, o famoso e grandioso Império Asteca era formado por diversas tribos menores que foram conquistadas, ou seja, violentadas e usurpadas de seus direitos em nome do poderio e da expansão dos Astecas, afirmando, assim, os conflitos existentes internamente, as violências que já existiam na América

desde antes deste lugar ser América. Algo que também é relembrado em *A morte e o meteoro*, quando a personagem de Boaventura observa que mestiços e indígenas caçam outros indígenas junto aos brancos.

[...] O ódio pelos índios perdeu sua marca exclusiva de brancura em 1616, quando os portugueses fundaram Belém e decidiram tomar conta de Amazônia. Poucos anos depois uma expedição composta por soldados portugueses e mil índios subiu até Quito, destruindo o que via pela frente. Esses índios matavam outros índios sem nenhum problema, faziam isso para sobreviver, e certamente já se matavam entre si milênios antes de Cabral pousar suas tamancas por aqui. O assassinato não é intransigência dos europeus, nunca foi, somente a crueldade. (TERRON, 2019, p. 44-45)

Assim percebemos que o romance, em uma grande intertextualidade com as narrativas da conquista, e apesar de citar Cabral, por se tratar de terras brasileiras as representadas, a narrativa contada se aproxima mais das histórias de Cortés, da dominação do império Asteca, no qual o conquistador se alia com indígenas para que estes matem outros indígenas, Terron (2019) nos afirma a violência como algo pertencente ao ser humano, sem diferenciar raça, cor ou etnia. Uma violência que, conforme o romance, assim como fontes históricas já se fazia presente antes mesmo da chegada de Colombo ou Cabral.

Gordon Brotherston em *La visión americana de la conquista* (1993), afirma que a conquista da América não se realizou de um dia para o outro, não se concretizou com a simples chegada de espanhóis, portugueses, ingleses e franceses ao Novo Mundo. A conquista também não acabou com as grandes e violentas vitórias de Cortés e Pizarro, mas esta se trata de um fenômeno muito complexo que se arrastou, e persiste, desde o século XVI até o século XXI, ao menos. Ela foi sangrenta, e custou milhões de vidas e milhares de culturas.

Tradicionalmente, para aqueles que tiveram que enfrentá-la, essa invasão significou a perda total de propriedade e território, deslocamento, escravidão e até mesmo o extermínio definitivo. A própria força do processo de invasão impediu que suas vítimas tivessem muitas oportunidades de representar o processo na literatura ou de refletir sobre seu significado filosófico. (BROTHERSTON, 1993, p. 65 – tradução nossa)

Assim, tendo as afirmativas de Brotherston (1993) como norte, podemos perceber que as marcas de tais perdas, escravizações, extermínios e dominações, se impregnaram na cultural que estava se formando na América. De tais embates entre conquistados e conquistadores, mesmo sendo subjugados e oprimidos, dos conquistados nasce uma gama de textos, principalmente orais, ou na língua no conquistados, em

casos raros, que dão visão aos desastres que a experiência causou. Contudo, estes textos nunca entraram na moda, nunca foram lidos pelo grande público. A representação de tais textos e vozes ressoa na resposta à inquietante pergunta que dá título ao ensaio de Gayatri Spivak, *Pode o subalterno falar?*, que seria “Sim, mas mesmo que responda, quem o ouvirá?”, há um poder criado pelas elites dominantes, as mesmas que conquistaram determinados territórios mundiais que versam, e sempre versaram para que estes sujeitos marginalizados jamais pudessem ter a oportunidade de ter qualquer tipo de voz.

Se, conforme Brotherston (1993), a conquista dos povos originários do continente, a tentativa de fazer com que estes sejam submissos, que suas culturas sejam apagadas, é algo que ainda permanece vivo na América, algo que ainda não acabou, é a partir deste ponto que podemos pensar o romance contemporâneo de Joca Reiners Terron, *A morte e o meteoro* (2019), como uma grande metáfora da dominação sobre os povos, da violência contra o outro, da ganância que fazem parte da história brasileira. Há, perceptivelmente, uma relação traçada pelo narrador de Terron que “mostra” a forma com que a invasão e conquista problemáticas no Brasil, assim como em toda América Latina, repercute nisto que será apresentado, na obra, como um futuro distópico.

O romance, narra a história da fictícia tribo Kaajapukugi e o

[...] primeiro caso da história das colonizações no qual um povo ameríndio inteiro, os cinquenta kaajapukugi remanescentes, pediu asilo político em outro país. Eram os últimos falantes de uma língua quase desconhecida, uma estranha língua mestiça que, embora carregasse algo do dialeto yepá-mahsã, ao ser ouvida pela primeira vez, parecia alienígena, tais eram suas diferenças com as duzentas e tantas línguas originárias do Brasil de décadas atrás, uma estufa de etnias que já não existe mais. Os kaajapukugui pediram refúgio, levando todos os seus sobreviventes, pois o meio ambiente de onde eram nativos, a Amazônia, estava morto, e vinham sendo caçados com determinação pelo Estado e pelos seus agentes de extermínio: garimpeiros, madeireiros, latifundiários e seus capangas habituais, policiais, militares e governantes. (TERRON, 2019, p. 13-14)

Este mote inicial do romance, o grande motivador de toda a contada por um funcionário de uma obscura Comissão Nacional para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas. Apesar de o tempo da diegese ser no futuro, não podemos deixar de relacionar o motivo da história, e o que aconteceu até o motivo de concretizar, com a própria conquista americana da qual falávamos.

O processo de colonização tanto espanhol quanto português foi completamente exploratório, não havia interesse propriamente dito em criar aqui este Novo Mun-

do que tanto falaram. O Novo Mundo não passou de novas reservas de recursos naturais que puderam ser explorados ao máximo. O que existiu foi o interesse em retirar deste Novo Mundo tudo o que podia ser retirado, toda a riqueza material, mas, para isso, retiraram, também, grande parte da riqueza cultural. Fazendo um paralelo com o romance de Terron (2019), podemos pensar na conquista totalmente encerrada, se pensarmos no que afirma Brotherston (1993), que esta não acabou com Cortés e Pizzaro. E o que sobrou? Nada. No romance temos, por exemplo, uma Amazônia transformada em uma região árida, tamanha a exploração que a região suportou durante os séculos desde suas primeiras invasões. Não há possibilidade, por conta de uma série de fatores exploratórios deste território, de reaver o que antes existia, ou seja, a floresta, também uma clara referência do autor ao desmatamento cada vez mais violento que a floresta sofre. Assim, a tribo Kaajapukugi precisa sair deste lugar, pois ali não há mais vida. Foram conquistados, mas não só fisicamente, sua cultura, seus modos de vida foram conquistados, invadidos, dizimados.

A colonização é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do *colo*: ocupar um novo chão, explorar seus bens, submeter os seus naturais. Mas os agentes desses processos não são apenas suportes físicos de operações econômicas; são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer. Mortos bifrontes, é bem verdade: servem de aguilhão ou de escudo nas lutas ferozes do cotidiano, mas poder intervir no teatro dos crimes com vozes doridas de censura e remorso. (BOSI, 1992, p. 15)

Como afirmou Bosi (1992), na citação acima, a colonização busca o domínio total, fazer com que toda uma população, ou todo um território, se curve diante da vontade do colonizador, obrigando-o a mudar suas atitudes diante do mundo e consigo mesmo. A colonização é um ato de violência, uma tomada de poder a força de povos que, no caso das Américas, nem ao menos tinha a menor ideia de que havia algo distinto daquilo que conheciam, e que, de certo moço, estavam em isolamento.

No romance de Terron (2019), temos, também uma tribo que se encontra em isolamento, dentro do que ainda restou da floresta amazônica, que a cada dia se torna menor. E que se vê em uma situação totalmente distinta, mas ainda assim dialética, com a que os indígenas viveram durante os processos de conquista. Se no Brasil colonial os indígenas eram obrigados, de certo modo, a deixarem de lado sua cultura, seu modo de vida, sua forma de pensar o mundo, para “entrar” em um mundo totalmente novo, o mundo europeu que estava sendo, de alguma forma, implantado aqui. No texto de Terron (2019), a maioria dos indígenas do Brasil já

passaram por tal fazem, foram aculturados, e os Kaajapukugi, a saltam. Isolados, eles não mantêm quase nenhum contato com o homem branco, porém,

O ecossistema onde viviam foi inteiramente destruído, disse Boaventura, e com ele suas plantas medicinais sagrada e até os venenos nos quais embebiavam flechas e o timbó que usavam para pescar. Peixes morreram, rios secaram. Tudo desapareceu, até os besouros dos quais extraíam tinsáanhán. Nada resrou além de areia e erosão. No rastro do desaparecimento do tinsáanhán, o mundo superior deles também foi tragado, e com ele seus deuses, suas festas até os três Céus onde descansariam nos campos e caçariam alegremente besouros e fariam amor com suas mulheres. Ao dizer isso sua cabeça pendeu, o tronco sacudiu um pouco, e do canto ensombrecido onde eu bebia calado um copo de pulque, vi os olhos de Boaventura se umedecerem. Os hóspedes que o senhor irá receber, ele disse a El Negro, não passam de mortos que anda em direção a lugar nenhum. E nisso compartilhamos algo parecido: estamos todos caminhando pra morte, não é mesmo? (TERRON, 2019, p. 24)

No trecho acima, ainda antes de os indígenas saírem o país para o exílio, num movimento que quase lembra a “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, as saudades de sua terra que já não existe mais, o narrador nos relata acontecimentos desastrosos para a cultura dos indígenas. Ora se esta cultura é totalmente ligada ao local onde nasceu, se é um composto híbrido entre homem e natureza, quando um destes compostos já não existe mais, no caso a floresta, toda a cultura deste povo também já não pode mais existir.

Se lembrarmos do ensaio *Caliban*, de Roberto Fernández Retamar, no qual o autor motiva o texto a partir da pergunta “Existe una cultura latinoamericana?” (FERNÁNDEZ RETAMAR, 2004, p. 19), à qual responde:

A pergunta parecia revelar uma das raízes da polêmica, podendo também ser formulada desta outra forma: “Você existe? Pois duvidar de nossa cultura é questionar nossa própria existência, nossa própria realidade humana e, portanto, estar disposto a tomar partido em favor de nossa condição colonial irremediável, pois se suspeita que seríamos apenas um eco desfigurado do que acontece em outra parte.”⁴ (FERNÁNDEZ RETAMAR, 2004, p. 19, tradução nossa)

Podemos fazer um paralelo com o que acontece na ficção de Terron (2019). Fernández Retamar (2004) não desliga, prudentemente, a cultura do ser humano, se há humanos há cultura, pois estes a carregam por si só, e a evoluem à medida que vão “adaptando-a” a seu tempo. Todavia, em *A morte e o meteoro* (2019), o fator cultural da tribo indígena está intimamente ligado ao espaço/ambientação no qual se desenvolveu. Não há descrições de tais espaços da floresta, por exemplo, na narrativa, somente de sua destruição, conforme vimos acima, contudo, o fim desta significa também a morte da cultura, pois uma não existe, na narrativa sem a outra.

Diferentemente do que afirma Fernández Retamar sobre a América Latina, na ficção de Terron (2019), não há cultura que não dependa de um espaço no qual se desenvolveu, para além das pessoas. Sem este espaço, torna-se, a cultura, outra coisa.

A América Latina é um dos frutos das possibilidades técnicas criadas pelo homem dos séculos XV e XVI, e que se (re)criou aos moldes da cor local, transformando-se a partir de suas próprias raízes, contudo Terron (2019), subverte estas estruturas no romance, tornando-as exatamente a mesma do sistema colonial. Entretanto, no caso da ficção, a alternativa encontrada é o exílio, ir para outras terras é uma opção, mas deixar sua própria significa deixar sua própria vida. Em um contraponto com o que aconteceu historicamente, os indígenas são, mais uma vez, o exótico, “Parecia a chagada à Terra de seres de outro planeta.” (TERRON, 2019, p. 28), contudo, agora ocupam o lugar que os conquistadores tinham quando chegaram à América, seres tão diferentes que só poderiam ser deuses ou alienígenas.

De acordo com Bosi (1992) em *Dialética da Colonização*, as estruturas que mantiveram as políticas antigas na Europa seguiram guerras e conquistas, as tensões internas de tais políticas, causadas por sucessivos conflitos, das formações sociais foram “resolvidas” fora de seus espaços, funcionaram

[...] enquanto desejo, busca e conquista de terras e povos colonizáveis (...) a colonização não pode ser tratada como uma simples corrente migratória: ela é a resolução de carência e conflitos da matriz e uma tentativa de retomar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante que tem acompanhado universalmente o chamado processo civilizatório. (BOSI, 1992, p. 13)

Em Terron (2019), não há qualquer busca por novas terra por parte dos indígenas, o que há é, talvez a condição de ser culturalmente violentado ao ponto que o abandono da cultura, ou seja, da própria vida, seja uma opção de resistência cultural. Alfredo Bosi afirma que na formação do Brasil, aqui entendido em suas instituições, povo e cultura, há uma forte sensação de repulsa ao processo colonizador do país, aceito pelo viés da mestiçagem de etnias e da consagração religiosa, social e política. As relações criadas por Bosi em seu texto conectam os processos de industrialização e politização do Brasil, nos quais se revezam conservadores e liberais, desde o início do processo de independência do país, em que celebram, portanto, as conquistas dos dominadores e dos vencidos da mesma maneira, processos estes que de alguma maneira também fazem parte da constituição da América Latina. Em *A morte e o meteoro* (2019), povo e cultura são uma única instituição, a repulsa do processo

colonização é feita por meio de uma suposta aceitação do exílio, por parte dos indígenas, que se revelará como uma grande tragédia aos olhos do narrador.

No sentido do trágico moderno, para o narrador, aquilo que seria a salvação da tribo indígena e de sua cultura, se torna o aniquilamento desta, pois ela já não poderia existir fora de seu espaço natural, a floresta Amazônica. Assim, a repulsa da qual fala Bosi (1992) pelo processo colonizador, se traveste no romance em resistência da cultura. Uma resistência que prefere morrer a entregar-se.

Prossegui meu caminho. A clareira se anunciou em sua vastidão, um grande silêncio imperada ao redor. Parei no umbral da maloca, de cujo interior escapava o bruxulear avermelhado de duas fogueiras em vias de se apagar. Sob meus pés senti algo viscoso. Passei o indicador na sola para verificar. Era sangue. O barro batido do interior da maloca estava inundado de sangue enlameado. Retirei um todo de brasa da fogueira e descobri a procedência do sangue: dispostos em círculos, assim como no ritual do tinsáanhán, lembrando os número de um relógio cujos ponteiros enfim deixaram de funcionar, casa homem kaajapukugi tinha um corte profundo na virilha à altura da veia femoral, e a faca caída ao lado, coberta de sangue. (TERRON, 2019, p. 38)

O suicídio tornou-se uma forma de resistência de toda a tribo indígena ao processo de colonização que sofreram e ao exílio que lhes fora imposto pelos homens brancos. No romance, sem as florestas, os rios e animais, sem o besouro do qual os kaajapukugi extraíam um elixir que os deixava em transe e os colocava em contato com seus Deus em outros mundos, não havia mais como manter-se vivos nesta terra, assim o suicídio os colocaria diretamente em contato com os seres superiores, permitindo que permanecessem vivos, em sua cultura.

Sobre a personagem de Boaventura ou o homem branco ou o algoz

Em *A morte e o meteóro* (2019), percebemos que a personagem de Boaventura é apresentada como uma espécie de salvador dos indígenas, aquele que, por um motivo que será revelado no decorrer da narrativa, irá tentar proteger o modo de vida dos kaajapukugi de qualquer maneira. O isolamento da tribo é defendido por Boaventura, e é ele quem “arranja” o local do exílio da tribo, assim como todos os trâmites legais.

Contudo, a personagem de *A morte e o meteoro* é completamente contraditória. Se no tempo presente da diegese romanesca Boaventura se constrói como um grande defensor dos indígenas e de seus costume e cultura, no passado nem sempre o

fez, muito pelo contrário, foi um grande algoz da própria tribo. E, como podemos verificar durante o romance, o grande responsável pela extinção dos kaajapukugi, aqueles que, no presente, busca defender.

No presente da diegese romanesca, Boaventura é caracterizado pelo narrador da seguinte forma ao tratar do exílio da tribo:

Essa opção extrema só foi possível graças às negociações com o Estado travadas por Boaventura, sertanista da Fundação Nacional do Índio brasileira, um homem que dedicou sua vida à defesa dos kaajapukugi, e que visitou Oaxaca às vésperas de ser iniciada a viagem de seus protegidos para o exílio.

Por muitos anos, Boaventura foi o modelo a ser seguido no tratamento dos povos isolados. Dele, sabia-se apenas que nunca obteve estudos formais, o que talvez tenha resultado em sua produção quase nula de estudos etnográficos, e de sua coragem em campo. A certa altura da vida ele se isolou no Alto Purus, de forma parecida com os índios que defendia, tornando-se o símbolo de um mundo que era destruído velozmente, em parte devido à extinção das novas demarcações de reservas indígenas e do cancelamento das antigas. (TERRON, 2019, p. 14)

Percebemos, com a citação acima, que Boaventura é, no presente diegético, um exímio defensor dos direitos e da cultura indígena. Não há dúvidas que a construção da personagem, no início do romance se apresenta de forma a nos convencer de sua generosidade. Contudo, em outros momentos da diegese romanesca, Boaventura se mostra de forma totalmente distinta, marcado pela selvageria, pela arrogância, como um símbolo da dominação do homem branco.

Em determinado momento do romance, quando Boaventura está convivendo, mas sem fazer parte totalmente da tribo, há meses junto com os índios, em uma espécie de sequestro por parte destes. A personagem foge, mas leva consigo a única mulher que viu na tribo, pois acreditava que por ser mulher, seria de fácil dominação, ela o daria informações a respeito da tribo, o ensinaria tudo o que se poderia saber sobre os kaajapukugi, saciaria sua curiosidade de saber ser o único a saber algo sobre uma tribo tão única e isolada.

[...] naquela manhã eu segurei a índia pelo pescoço com uma gravata até ela apagar. Quando caiu inconsciente, eu a joguei nos ombros e enveredei pela área mais fechada da selva em direção ao rio. [...]. Com a pressa da fuga, não notei a barriga incipiente que se formava no púbis prenho da índia. Além de ter interrompido sua gravidez, agora ela sóbria uma violenta hemorragia [...]. Caso morresse, todo meu planejamento teria sido em vão. (TERRON, 2019, p. 74-75)

Para Boaventura a índia seria para ele o que Malinche foi para Cortés, contudo a indígena sem nome do romance, acaba por se tornar, ao final da narrativa, um

primeiro grande símbolo de resistência contra a dominação do homem branco. Distinguindo-se assim de Malinche, enquanto uma “se entrega” e entrega os seus por amor ou persuadida, tornando-se em algumas narrativas a traidora de seu povo, a outra, sem nome em todo o texto, resiste. Ela resiste à dominação de Boaventura deste o início, quando acorda, por muito tempo é mantida amarrada, por exemplo, pois não “coopera” e Boaventura tem medo de que fuja, quando se entrega, também é resistência.

A ideia amplamente difundida em meio à população geral de que os indígenas deixaram-se colonizar, que em sua grande maioria não resistiram aos invasores portugueses e espanhóis é totalmente falsa, conforme afirma Lilia Moritz Schwarcz no capítulo intitulado “Violência”, presente em *Sobre o autoritarismo brasileiro*.

É falsa, todavia, a imagem criada pelos colonizadores europeus que representa os indígenas como passivos e fracos; entregues aos ditames daqueles. Habitados ao território em que nasceram, eles formavam, nas palavras da antropóloga Nádia Farage, verdadeiras “muralhas dos sertões”, rebelando-se, fugindo, realizando emboscadas e assassinatos. (SCHWARCZ, 2019, p. 163)

Se pensarmos em paralelo com o romance *A morte e o meteoro* (2019), podemos perceber que, mesmo aquilo que na narrativa pode ser visto como passividade por parte dos indígenas, o próprio ato de concordarem em serem exilados, torna-se uma espécie de resistência ao final do texto.

Segundo com Jacques Leenhardt (1990, p. 13-14)

O que uns denominam de “manutenção da ordem”, outros veem como uma manifestação legítima da violência. O que publicitários chamam de “livre informação do público”, outros denunciam como manipulação violenta dos cidadãos, transformados em consumidores alienados.

A palavra jamais compreende, portanto, duas experiências comparáveis porque representa, de qualquer forma, o significante flutuante de todo processo social antagônico.

Torna-se raro, portanto, que o poder fale de si próprio em termos de violência, no romance de Terron (2019), mesmo envergonhado durante seu vídeo, Boaventura nunca se autocaracterizou como violento, mesmo quando conta que sequestrou e violentou a índia sem nome. O poder nunca se descreverá violento. De acordo com Vauvenargue *apud* Leenhardt (1990) “Não há violência, nem usurpação, que não se prevaleça da autorização de alguma lei”. A lei, no caso de Boaventura, se configura como sua própria condição de homem branco, talvez ele, ao menos no começo de sua jornada em busca dos kaajakupugi, nem ao menos se atente para tal.

De acordo com Ronaldo Lima Lins,

[...] a violência define o meu semelhante como um monstro e lhe dá, em situações limites, a possibilidade de subir os degraus da natureza humana e dignificá-la através de ações extraordinária. É, assim, inimiga e aliada, combatida e cultivada, um motivo de vergonha e um motivo de orgulho. (1990, p. 22)

O monstruoso causado pela violência na personagem de Boaventura é percebido pela própria personagem ao se dar conta que a tribo que ele buscava “aprender sua língua ou estudar a cosmogonia de seu povo.” (TERRON, 2019, p.77), está à beira da completa extinção por conta dele. Por conta de sua própria sede de aprender.

A violência de Boaventura contra a índia sem nome e contra todo o futuro da tribo tem seu ápice na prostituição forçada a índia:

No dia seguinte com o pretexto de visitar o recém-nascido o agiota e o traficante apareceram na tapera. [...] Ambos se encantaram pela índia, e procedemos com o acerto: eu a serviria a eles após o resguardo, e eles descontariam aos poucos meus débitos. Assim foi: todas as noites o menino ficava aos cuidados da dona da pensão, enquanto eu levava a índia até o Curva de Rio Sujo, e lá eu a prostituía. Repetindo seus passos na rua enlameada do cais, ela suportava toda e qualquer humilhação como se as conhecesse de antemão. A clientela do bar flutuante era doentia, uma ilha de fezes sobre a lama, repleta de cafajestes de todas as latitudes. Ainda fragilizada pelo parto, talvez com sequelas do aborto que teve no barco em que escapei dos kaajapukugi, ela não demorou para manifestar sintomas de alguma doença fatal. (TERRON, 2019, p. 84)

A quietude da índia perante todas as humilhações as quais era exposta por Boaventura, se relevará, mais adiante, como ato de resistência. Ela mantém o silêncio e a indiferença cada vez mais em relação a Boaventura até que a doença, de certa forma a consoma, ela então se suicida. Todavia, na cultura dos kaajapukugi, “quando estão no auge de suas forças, os kaajapukugi se matam, ela dizia, pois assim desejam prosseguir no Terceiro Céu, jovens e valentes, e não como velhos incapazes.” (TERRON, 2019, p. 80). Entretanto, o suicídio que em sua cultura salvaria os mais jovens mantendo-os em sua melhor forma para sempre, faz com que ela se mantenha em sua pior forma para sempre. Doente e à beira da morte, eternamente, no Terceiro Céu. Podemos, neste momento, conjecturar que, também a própria índia sem nome pune a si própria pelo fim de sua tribo.

Ao sequestrar a índia sem nome fazendo com que ela perca o filho que esperava, amarra-la em sua casa, depois libertá-la, ter um relacionamento com ela, a ponto desta engravidar novamente, depois prostituí-la até que esta não suporte mais a situação e cometa suicídio, Boaventura, impede que a tribo se prolifere, ela era a

única mulher do grupo. Boaventura, mesmo sem perceber no início, condena a tribo à extinção. E é em nome desta condenação que passará o resto de sua vida tentando proteger a tribo indígena a todo custo.

Sobre o final, iremos ao terceiro céu?

Em *Literatura e Resistência*, Alfredo Bosi afirma, sobre o ato de resistir, que, “o seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é *in / sistir*. O antônimo familiar é *des / sistir*.” (BOSI, 2002, p. 118). Contudo, devemos pensar, quando se trata do romance *A morte e o meteoro* (2019), de Joca Reiners Terron, no que significa resistir e como este resistir se configura na narrativa.

No romance, a resistência acontece na medida que a cultura indígena na narrativa, necessariamente estava fadada ao desaparecimento, o que realmente acontece, apesar de desaparecer, transcende. Quando refletimos no sentido da vida e a vida após a morte própria da cultura kaajapukugi na narrativa, percebemos sua forma única de lidar com a morte terrena. Recuperando a cosmogonia da tribo contada a Boaventura pela índia sem nome, temos a seguinte explicação sobre a origem e o destino de seu povo.

[...] No início de tudo houve grande explosão em Di-yī-wài, o Primeiro Céu, e Di-èr-wài, o Segundo Céu onde vivemos agora, e esse choque permitiu que Xikú-feixiguiuán, o Piloto Perdido, viesse de Di-sân-wài, o Terceiro Céu, dentro do Tinsáanhán, ele dizia, o Grande Besouro, de onde saiu a nuvem negra de cinquenta besouros menores, os Pilotos, que defecaram em Xéngjie-de-xuimián-dao, a Ilha do Sono, Sagrado. Ao comer as fezes dos cinquenta besouros, o Piloto Perdido também defecou, e de sua barrica saíram os ancestrais dos kaajapukugi, ela dizia, e deles viemos nós, os kaajapukugi que estão em Xijiè. Ao aspirar as entranhas de Tinsáanhán, viso ancestrais em amor eterno junto ao Piloto Perdido, ela dizia, e esse encontro é o que nos ensina a seguir vivos. Mas as vezes, quando estão no auge de suas forças, os kaajapukugi se matam, ela dizia, pois assim desejam prosseguir ao Terceiro Céu, jovens e valentes e não como velhos incapazes. (TERRON, 2019, p. 80)

Assim, percebemos que a relação com a morte para os kaajapukugi é funciona como uma transcendência de encontro com suas divindades. Assim, tanto o suicídio da índia sem nome quanto o de todos os índios da tribo, já no exílio, funcionam da mesma forma como uma forma de resistência de sua cultura. A morte para a tribo é um grande renascimento.

Há, em todo o romance uma forte ligação entre a tribo indígena e a floresta na qual vivem. De alguma forma, tanto a índia sem nome quanto os cinquenta índios exilados não conseguem mais viver neste Segundo Céu, de acordo com sua cultura, portanto usam da morte para renascer no Terceiro Céu. O rito do suicídio coletivo dos indígenas em Oaxaca era é, assim, uma forma de resistência de sua própria cultura e ser dizimada, apesar de contar com o paradoxo de seu fim no Segundo Céu.

O sentido subjacente do tido do tinsáanhán, portanto, era o renascimento em Di-sân-wài, o Terceiro Céu. A índia revelou que os kaajapukugi se matavam antes que suas almas morressem, permanecendo jovens em todas as versos de si mesmos ao longo das repetições inevitáveis que a compreensão que eles tinham do tempo previa, e a *Origem sempre irá se repetir*, ela dizia, *pois o número de coisas que fazem o mundo tem limites.*, e para esse número ser alcançado, Xijiè, o Mundo, tem de ser repetir. E de novo o Piloto irá se perder, e de novo o Grande Besouro irá defecar a nuvem negra de cinquenta besouros, Hei-yún, e de novo o Piloto Perdido nos defecará, nos trazendo até aqui outra vez e mais outra, ela disse, e permaneceremos presos para sempre ao curso desse rio de destruição e renascimento. (TERRON, 2019, p. 98-99)

Assim, encarando a melancolia do nascimento, padecimento e renascimento, os kajaapukugi, não veem a morte como um fim, como os branco, e sim como apenas um novo ciclo. Não há como serem, em sua cultura, extintos, pois irão renascer. Seu modo de vida, não é compreendido na narrativa. Contudo, de fato, na diegése romanesca de Terron (2019), se levarmos em conta apenas a versão dos homens brancos, estes, de fato, foram extintos. Não houve resistência. A morte pode ser vista, portanto de duas formas no romance: extinção e renascimento.

No final, a história de dominação e tentativa de aculturação dos indígenas de *A Morte e o meteoro* (2019) muito se assemelha com o que ocorreu nas conquistas das Américas. O homem branco forçou o indígena e se submeter à sua vontade, dominou e dizimou sua cultura. Extinguiu quem não se submeteu e quem se submeteu também.

Não podemos deixar de lado o pensamento relativo ao mundo indígena dizimado em todas Américas em contraposição do romance. As culturas perdidas, as formas de compreensão da vida que foram violentadas e mortas, extintas pelas mãos da ganancia do homem branco, que fazendo um paralelo com o romance de Terron (2019) apenas foram mortas. A morte, no caso histórico, o qual não conhecemos boa parte de sua cosmogonia, não tem dois sentidos, como no romance. Para a morte histórica, para a extinção das culturas, das florestas e dos povos indígenas, não há renascimento.

From second to third heaven: on oppressions in *A morte e o meteoro*, by Joca Reiners Terron

Abstract

This article aims to analyze the novel *A morte e o meteoro* (2019), by the writer from Cuiaba, Joca Reiners Terron. We take as a starting point for analysis a comparative reflection on the development of the plot of Terron's novel (2019) and the process of invasion and conquest of America, especially Latin America, by European peoples. In the text we seek to explore the violent clash created by the invasion in an environment where violence has perpetrated for centuries. We work with the idea that Terron (2019) uses the conquest process to metaphorically create a contemporary society in which violence prevails without limits. For such an analysis we use studies such as those by Lilia Mirtz Schwarz (2019), Alfrebo Bosi (1992 and 2002), Roberto Fernández Retamar (2004), among others.

Keywords: Violence; Culture; Death and meteorism; Joca Reiners Terron.

Notas

- ¹ Los indios de las Américas sumaban no menos que setenta millones, y quizá más, cuando los conquistadores extranjeros aparecieron en el horizonte; un siglo y medio después, se habían reducido, en total, a solo tres millones y medio.
- ² GENOCÍDIO / (crianças batem palmas nos portões) / tem pão velho? / Não, criança / tem o pão que o diabo amassou / tem sangue de índios nas ruas / e quando é noite / a lua geme aflita / por seus filhos mortos / tem pão velho? / Não, criança / temos comida farta em nossas mesas / abençoada de toalhas de linho, talheres / temos mulheres servis, geladeiras / automóveis, fogão / mas não temos pão. / tem pão velho? / Não, criança / temos asfalto, água encanada / super mercados, edifícios / temos p ria, pinga, prisões / armas e ofícios / mas não temos pão. / tem pão velho? / Não, criança / tem sua fome travestida de trapos / nas calçadas / que tragam seus pezinhos / de anjo faminto e frágil / pedindo pão velho pela vida / temos luzes sem alma pelas avenidas / temos índias suicidas / mas não temos pão velho / tem pão velho? / Não criança / temos mísseis, satélites / computadores, radares / temos canhões, navios, usinas nucleares / mas não temos pão. / tem pão velho? / Não, criança / tem o pão que o diabo amassou / tem sangue de índios nas ruas / e quando é noite / a lua geme aflita / por seus filhos mortos. / tem pão velho?
- ³ Tradicionalmente, para los que han tenido que enfrentarla, esta invasión ha significado pérdida total de bienes y de territorio, desplazamiento, esclavitud, e incluso exterminio definitivo. La fuerza misma del proceso invasor ha impedido que sus víctimas tuvieran muchas oportunidades para representar literariamente dicho proceso, o para reflexionar sobre su significado filosófico.
- ⁴ La pregunta me pareció revelar una de las raíces de la polémica, y podría enunciarse también de esta otra manera: “¿Existen ustedes?”. Pues poner en duda nuestra cultura es poner en duda nuestra propia existencia, nuestra realidad humana misma, y por tanto estar dispuesto a tomar partido en favor de nuestra irremediable condición colonial, ya que se sospecha que no seríamos sino eco desfigurado de lo que sucede en otra parte.

Referências

- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- BROTHERSTON, Gordon. La visión americana de la conquista. In: PIZARRO, Ana. *América Latina: palabra, literatura e cultura*. Campinas: Unicamp, 1993.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. *Todo Caliban*. Buenos Aires: CLACSO, 2004.
- GALEANO, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*. Barcelona: Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- LEENHART, Jacques. O que se pode dizer da violência? In.: LINS, Ronaldo Lima. *Violência e literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- LIENHARD, Martin. Los comienzos de la literatura “latinoamericana”: monólogos y diálogos de los conquistadores y conquistados. In: PIZARRO, Ana. *América Latina: palabra, literatura e cultura*. Campinas: Unicamp, 1993.
- LINS, Ronaldo Lima. *Violência e literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- SCHWARZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- TERRON, Joca Reiners. *A morte e o meteoro*. São Paulo: Todavia, 2019.

A leitura literária e a posição de leitor em metapoemas contemporâneos

Fabiano Tadeu Grazioli*

Resumo

Considerando a leitura quando ela é o motivo do poema e refletindo sobre o enquadramento que ganham, na abordagem lírica, o leitor e sua atividade de atribuir sentido ao que lê, o estudo procura realizar um exercício de leitura de metapoemas de acordo com pressupostos teóricos do campo da leitura literária. Dessa forma, são apresentadas proposições teóricas de Graciela Montes (2020), Jeferson Tenório (2021), Roland Barthes (2012), Jan Tschichold (2007), María Teresa Andruetto (2012), entre outros, e, em seguida, colocados em diálogo com poemas de Marcelo Labes (2020), Armando Linguori Junior (2021) e Marion Cruz (2020). Da conclusão, podemos mencionar, em síntese, que os poemas se articulam em torno da ideia de que a leitura literária exige uma “posição de leitor”, expressão de Montes (2020) explorada no estudo e que encontra correspondência nas considerações de Tenório (2021) e Barthes (2012). Os poemas analisados assumem vozes líricas distintas, mas fazem coro a uma posição de leitor que se mantém coesa, no qual prevalece uma conjuntura da atividade de leitura cuja perspectiva desloca a atenção para o leitor. Tal encaminhamento favorece a busca do modo de produção do sentido do texto literário a partir de um sistema que concebe a leitura na perspectiva lúdica, associativa e dispersiva que lhe é característica, conforme propõe Barthes (2012).

Palavras-chave: Leitura literária; Metapoemas; Leitura lúdica; Escritura.

* Doutor em Letras (Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor) e Mestre em Letras (Área de concentração: Estudos Literários, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor), pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, RS (UPF); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim. Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (EDIUPF, 2007, 2019), organizador, entre outras, das obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo, 2015), Prêmio de Melhor Livro Teórico - 2016, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), e Selo Altamente Recomendável Livro Teórico - 2016, da mesma instituição; *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press, 2018), que recebeu os mesmos prêmios em 2019. E-mail: ftg@uricer.edu.br

Considerações iniciais

*“nunca escrevi
como se da poesia inflamasse o fogo
apenas recolho cascalhos gravetas madeira
e empilho”.*
(Yasmin Nigri, 2018).

Na epígrafe, a voz lírica esmiúça o trabalho do poeta, que não é mais do que recolher o *material* e empilhar, numa referência ao trabalho de elaboração própria daquele. Já o investimento do leitor, é o de inflamar, colocar fogo, de acender o poema, a partir de sua chama particular e, (só) assim, ascender à leitura. O incêndio, essa leitura que a voz lírica atribui ao trabalho do leitor, é combustão que justifica a arquitetura do texto e a sua montagem. O poema e sua leitura, percebidos pela analogia do incêndio, implicam também a ideia do sacrifício, pois uma vez oferecido ao leitor, o poema só tem proveito se for incendiado, consumado pela leitura, ao passo que, se o material permanecer intacto, não se transformará em oferenda, não agradará aos deuses do sentido, do significado.

O metapoema de Yasmin Negri (2018) aponta para significados cujos contornos fomos, ludicamente, sugerindo e que nos são caros nesta escrita, porque sinalizam um modo de pensar que enfraquece a ideia de que instâncias como a autoria possuem o controle (total) em relação ao(s) sentido(s) dos textos literários, ligando-se a uma discussão mais democrática sobre a leitura literária e a construção de sentidos que dela partem. No âmbito das discussões sobre o ensino de literatura, a mesma observação tem validade, já que a instituição escolar, nas figuras do professor e dos demais mediadores de leitura, bem como da grande parte do material didático destinado ao referido componente curricular, não observam com a devida importância o leitor e a atividade de leitura que procura deslocar o foco para os modos de produção de sentido a partir da relação entre textos e o jovem.

No presente estudo, exploramos a ideia sintetizada no poema utilizado como epígrafe, primeiro na revisão de aspectos teóricos relacionados à leitura, em especial à literária e, em seguida, observando um conjunto de metapoemas que podem ser lidos na perspectiva que os aspectos teóricos sinalizam. Assim, na primeira parte, levantamos questões importantes acerca da leitura e do leitor, sua postura frente ao texto, frente às demandas poético-criativas, sua posição ativa e as deliberações

necessárias para a atualização do(s) sentido(s) do texto, a partir de considerações teóricas de Graciela Montes (2020), Jeferson Tenório (2021) e Roland Barthes (2012). Em seguida, procuramos ilustrar como que algumas nuances pontuadas na primeira parte se fazem presentes, sobretudo, na temática de metapoemas de Marcelo Labes (2020), Armando Linguori Junior (2021) e Marion Cruz (2020), no caso deste último, poemas que se encontram na obra *estrangeiro* (2020), e, no mesmo intuito, dialogamos com as ideias de Jan Tschichold (2007) sobre a estética do livro e María Teresa Andruetto (2012) sobre leitura literária.

Nessa teia/costura que se constrói entre os poemas, bem como entre as duas seções propostas, pontuamos, no fechamento do estudo, a intertextualidade percebida entre “Convite”, poema de José Paulo Paes (2011), e “convite”, de Marion Cruz, e observamos como o primeiro se torna também intertexto dos outros poemas analisados. Além disso, propomos uma breve reflexão sobre a metapoesia, categoria à qual os poemas analisados pertencem.

Uma vez que estamos na seara barthesiana da discussão sobre o sentido do texto literário, é importante registrar que se trata de compreender o(s) significados(s) que os referidos poemas podem *vir a ter*, quando lidos (ou deveríamos dizer *escritos*?) na perspectiva que os autores arrolados sinalizam na seção teórica. Diante disso, cabe registrar, desde o início, que não pretendemos esgotar qualquer discussão em relação aos poemas, o que seria óbvio em diversas circunstâncias, mas no escopo em que nos situamos é importante pautar, desde já, que o texto, sua autoria e sua leitura (que Barthes chama de *escritura*) nascem no momento da enunciação, pois “todo o texto é escrito eternamente *aqui e agora*”. (BARTHES, 2012, p. 61, grifo do autor). Assim, ao texto literário (tomado aqui pelos metapoemas escolhidos para a análise) não cabe revelar um “segredo”, isto é, um sentido último, como Barthes (2012, p. 63) afirma, mas um sentido que, no jogo (e essa é uma palavra cara os princípios do teórico), na associação entre a escrita poética e as coordenadas teóricas, podemos vislumbrar.

Outrossim, cabe pontuar que, apesar de na lírica, no que tange aos fundamentos do poema, a estrutura sonora¹ construir significados por si mesma – ou, então, associada à palavra e aos seus significados –, nesta escrita, observaremos os poemas pelo sentido que o léxico sugere, pelo que pode ser percebido em termos simbólicos e metafóricos fora do eixo do substrato fônico, expressão que Roman Ingarden (1979) utiliza para se referir à estrutura sonora. Esse encaminhamento se faz necessário,

porque o recorte deste trabalho não consegue acolher a dimensão que citamos por conta da brevidade e da empreitada assumida, que já não é pouca, contudo, acreditamos não haver prejuízo no encaminhamento das análises, visto que os poemas escolhidos são discretos na exploração da sonoridade.

Posição de leitor, transgressão e rebeldia para escrever a leitura

Jeferson Tenório, escritor nascido no Rio de Janeiro e radicado em Porto Alegre (RS), autor do romance *O avesso da pele*, vencedor do prêmio Jabuti 2021, em crônica publicada em março de 2021², afirma que a atividade leitora é mais importante do que escrever, porque ela possui a capacidade de organizar o mundo dentro de nós. Entretanto, ela não o faz em razão de apaziguar e acalmar de imediato nossas inquietações, mas porque inaugura um processo quase avesso, que

Desacomoda. Desestabiliza as certezas e põe o nosso modo de existir em xeque. A leitura te dá ferramentas para sair da caverna de Platão e enxergar a vida com mais lucidez. No entanto, o verdadeiro leitor é aquele que volta para a caverna e pensa sobre o escuro. (TENÓRIO, 2021, p. 2).

O autor atesta, pela sua experiência, o quanto a leitura, em especial a leitura literária, tem de movimento, complexidade e perplexidade. A necessidade ou a escolha do leitor de voltar à caverna e de pensar sobre o “escuro” têm relação com o movimento que a escritora e pesquisadora argentina Graciela Montes (2020, p. 224) menciona:

Ler é basicamente [...] adotar a posição de leitor. Isto é, retirar-se um pouco diante daquilo que nos intriga, nos provoca e nos desconcerta, e a partir daí, desse retiro, recolher indícios e construir sentidos, fazer uma conjectura, um sentido mais ou menos habitável, que torne “o que está aí”, sempre enigmático e mudo, mais compreensível, mais acolhedor, mais tolerável ou mais próprio. Não podemos lidar com nós mesmos ou com os outros sem construir significações.

Na busca por um espaço mais habitável e acolhedor, o leitor se lança na procura e na construção do(s) sentido(s) delineados pelo texto, em especial, pelo texto literário, capaz de oferecer um reflexo mais denso e criativo da realidade. A necessidade de construir significações, própria do ser humano, se evidencia na figura do leitor, pois é tarefa essencial (pulsão, no sentido de desejo primário) de quem percorre a escrita atribuir-lhe sentido. É nessa perspectiva que Tenório sugere que o leitor de verdade volta à caverna e pensa sobre o escuro, ou seja, sobre a sua condição, sobre

a realidade em que está inserido. “É em tempos sombrios que a leitura nos ajuda a entender esse pileque homérico no mundo”. (TENÓRIO, 2021, p. 2). Na mesma crônica, o escritor discorre sobre a relação que, na sua história pessoal de leitor, a leitura teve (e tem) com a teimosia e a transgressão:

Tornei-me leitor por teimosia. Tornei-me leitor para discordar da vida. Fui um leitor tardio, pois a pobreza imperativa me dizia a todo o momento que eu não tinha o direito ao livro, porque, antes dele, é preciso comer, é preciso ter onde morar, é preciso se esquivar da violência e do racismo. Tornar-me leitor foi o ato mais transgressor da minha vida. (TENÓRIO, 2021, p. 2).

O autor nos faz pensar no grupo expressivo de brasileiros e brasileiras que não têm conseguido se alimentar decentemente nos últimos anos, e que cresceu expressivamente no período que compreende 2019 a 2022. E, se apontamos a alimentação, é porque condições como moradia, saúde, saneamento básico, respeito e tolerância às individualidades já não estão ao alcance desta parcela da população há mais tempo. Nesse contexto, a tendência dos sujeitos que compõem essa parcela é se afastar cada vez mais do livro, da leitura e das cenas de leitura que comumente idealizamos. Montes, em ensaio escrito em 2003, pontua as dificuldades econômicas da população argentina naquele período: “Se se pertence aos pelo menos dois terços da população que não têm suas necessidades básicas atendidas, tentar-se-á sobreviver, conseguir comida, para mais um dia e se recuperar o suficiente para dormir”. (MONTES, 2020, p. 212).

Essa é uma realidade que fica cada vez mais evidente no Brasil contemporâneo, inclusive, notamos na crônica de Tenório que se trata de aspectos de sua trajetória. É nesse sentido que sua teimosia permitiu “discordar da vida” e, mesmo sendo um leitor tardio (ou por isso mesmo), tornar-se leitor constituiu um ato transgressor, porque a pobreza imperativa distancia, como sabemos, o sujeito dos produtos culturais em geral, sobretudo daqueles que envolvem a leitura e os suportes que precisam ser adquiridos, como os livros literários.

A par da atitude transgressora mencionada por Tenório, encontramos em Montes (2020) um entendimento sobre a leitura numa perspectiva parecida, quando ela afirma:

A posição de leitor supõe uma certa forma de rebeldia, um cruzar a linha, esse é o outro ponto, que gostaria de marcar. Creio que a insistência em equiparar leitura e “hábito”, leitura e “entretenimento”, leitura e “prazer”, acabou nos distraindo desta questão primeira de leitura como insubordinação e desejo. A leitura é anseio por significado e, portanto, um “apartar-se” da ordem, distância e rebeldia. (MONTES, 2020, p. 225).

Apesar de não usar a expressão transgressão ou um adjetivo criado a partir dela, a pesquisadora relaciona a leitura e a posição (postura) de leitor à rebeldia e à insubordinação. No anseio pelo significado, o leitor, na visão de Montes, aparta-se da ordem, isso porque a “ordem” tende a controlar, além dos textos e seus suportes (produção, circulação, distribuição), o seu significado (assim, no singular). Assim, a atitude rebelde e insubordinada da leitura fora da ordem tem mais importância ainda, pois estaria o leitor deslocando o(s) sentido(s) e direcionando(-os) para outros espaços. Transgressão, atitude transgressora, diria Tenório. A postura que Montes (2020) e Tenório (2021) sinalizam em relação à leitura, em especial à leitura literária, coloca o leitor numa posição ativa em relação ao próprio contingente de conhecimento e experiências estético-criativas, subjetivas, linguísticas (entre outras) que ele experimenta, como tão bem pontua o escritor: “[...] não foram os livros que me salvaram. O que me salvou foi o que fiz com minhas leituras. Mas posso dizer que a legião de livros que hoje habitam a minha casa me colocou de pé e me trouxe até aqui”. (TENÓRIO, 2021, p. 2).

A relação que Tenório estabelece com os livros e com a literatura especial, já que a crônica que aqui trouxemos explora, basicamente, a leitura literária, revela um perfil inquieto e desacomodado, que dialoga com outra afirmação de Montes (2020, p. 179): “A posição do leitor [...] é ativa, sempre, intensamente protagonista, sempre, sempre pessoal, nunca passiva e apática. É um gesto próprio. Construir um sentido é conseguir um lugar neste ponto do mundo, neste momento, neste instante”. A nosso ver, Tenório assume, assim que possível, na sua história junto aos livros, a “posição de leitor” a que Montes se refere, a qual se torna fundamental no entendimento do texto literário, a ponto de conseguir usá-los a seu favor. É deste modo que a expressão “o que eu fiz com minhas leituras” sintetiza e expõe a autonomia e o ativismo em relação à leitura à que a pesquisadora argentina se refere. Muito por isso, Tenório (2021, p. 2) declara: “Ler é mais importante do que escrever. Embora a escrita seja um modo de interferir na realidade, a leitura organiza o mundo dentro de nós”, como já mencionamos em paráfrase.

As coordenadas dos autores encontram ressonância nos aspectos principais de um breve ensaio de Roland Barthes, “Escrever a leitura”, que compõe a obra *O rumor da língua* (2004), cujos ensaios foram reunidos e organizados pelo editor François Wahl e publicados, inicialmente, em 1984. No ensaio mencionado, o autor parece refletir sobre a sua própria superação do método estrutural, quando da escrita de *S/Z*, em 1970, propondo refletir sobre como “captar a *forma* de todas das leituras”. (BARTHES, 2004, p. 26, grifo do autor). A propósito da análise de *Sarrasine*, novela de Balzac, Barthes interroga a sua leitura pessoal, ou seja, o modo como construiu o seu *texto-leitura* em relação à narrativa, o que faz o ensaio (que também é de 1970) operar como um comentário (uma nota) ao conteúdo de *S/Z*.

Barthes explora, no ensaio, a discrepância entre o interesse exagerado concedido ao lugar de onde partiu a obra (o autor), e “a censura imposta ao lugar onde ela se dispersa (a leitura)”. (BARTHES, 2004, p. 27). Desse desajuste surge um sistema cartesiano e simplificado, onde:

[...] o autor é considerado o proprietário eterno da sua obra, e nós, seus leitores, simples usufrutuários; essa economia implica evidentemente um tema de autoridade: o autor tem, assim se pensa, direitos sobre o leitor, constringendo-o determinado *sentido* da obra, e esse sentido é, evidentemente, o sentido certo, o verdadeiro; daí uma moral crítica do sentido correto (e da falta dele, o “contra-senso”): procura-se estabelecer *o que o autor quis dizer*, e de modo algum *o que o leitor entende*. (BARTHES, 2004, p. 27-28, grifo do autor).

A organização que o teórico propõe ainda é a tônica de práticas leitoras que o espaço escolar coloca em evidência, o que também, de modo geral, pode ser percebido na concepção dos materiais didáticos da área de linguagens, em especial os livros didáticos e as apostilas do componente curricular de literatura, que mais de cinquenta anos depois usam essas coordenadas como pressupostos para a leitura literária³. Barthes se refere aos autores que, à época da publicação de *S/Z*, afirmavam que o leitor de suas obras teria liberdade para lê-las como bem entendesse, contudo, questiona o uso da lógica na composição dessas obras, o que levaria, segundo o teórico, a constringer o leitor a um caminho, a uma saída, a um sentido que esse modelo dedutivo e racional canaliza. A leitura, “esse texto que escrevemos em nós quando lemos” (BARTHES, 2004, p. 28), não é dedutiva, como sugerem determinados autores a partir da organização de seus textos, mas sim associativa, “[...] associa ao texto material (a cada uma de suas frases) *outras* ideias, *outras* imagens, *outras* significações. (BARTHES, 2004, p. 28, grifo do autor). Assim, ela

dispersa e dissemina o(s) sentido(s), ao invés de articulá-lo(s) de modo lógico por meio de recursos herdados da retórica.

Nesse caminho de entendimento, Barthes (2004, p. 28) afirma haver nos textos, (a exemplo de *Sarrasine*, de Balzac), “Um suplemento de sentido de que nem o dicionário nem a gramática podem dar conta”. Quando, então, se refere ao *texto-leitura*, ao “texto que escrevemos em nós quando lemos”, é a esse suplemento e ao trabalho de delinear seu espaço que o teórico se remete. Assim, Barthes, em “Escrever a leitura” (bem como em *S/Z*), não reconstitui um leitor (seja ele, seja nós – eu, você), mas a leitura enquanto atividade, enquanto realização, propósito sobre o qual pontua:

Quero dizer que toda leitura deriva de formas transindividuais: as associações geradas pela letra do texto (onde está essa letra?) nunca são, o que quer que se faça, anárquicas; elas sempre são tomadas, (extraídas e inseridas) dentro de certos códigos, certas línguas, certas listas de estereótipos. A leitura mais subjetiva que se possa imaginar nunca passa de um jogo conduzido a partir de certas regras. De onde vêm essas regras? Não do autor, por certo, que não faz mais do que aplicá-las a sua moda [...], visíveis muito aquém dele, essas regras vêm de uma lógica milenar da narrativa, de uma forma simbólica que nos constitui antes de nosso nascimento, em suma, desse imenso espaço cultural de que a nossa pessoa (de autor, de leitor) não é mais do que uma passagem. (BARTHES, 2004, p. 28-29).

Frente a esse jogo que é a leitura, a autoridade do autor se enfraquece, e o leitor e a atividade leitora ficam em evidência, pois não se limitam às circunstâncias e às instâncias ligadas à autoria, porque estão, o texto, o leitor e a leitura, em participação constante no espaço cultural que ocupamos (e no qual agimos, produzimos sentido) em determinado período. Esse espaço, por sua vez, possui códigos, línguas, “listas de estereótipos”, por meio dos quais os leitores de diferentes períodos logram a comunicação, a troca, o que seria, para Barthes, a atividade da leitura. Daí, a posição do autor do texto como detentor da “moral crítica do sentido correto” não ter validade para o teórico. Num sentido discordante, o autor percebe que:

Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas mostrar que podemos interpretá-lo livremente, é principalmente e muito mais radicalmente levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é fazer o nosso corpo trabalhar (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede em muito nossa memória e nossa consciência) ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamalhada das frases. (BARTHES, 2004, p. 29).

Ao propor a “verdade lúdica”, para além da verdade objetiva ou subjetiva, o teórico expõe o que seria, na sua proposta, o sistema de leitura do texto, ou seja,

um complexo ou uma sistemática cambiante e variável, que corresponde ao corpo trabalhando em dimensões outras, para além da memória e da consciência, sujeito a reagir aos diversos apelos dos signos do texto e de todas as linguagens que o atravessam em diferentes níveis. Na esteira desse entendimento, Barthes (2004, p. 29, grifo nosso) afirma que “[...] ao ler, nós também imprimimos certa postura ao texto, e é por isso que ele é vivo; mas essa postura, que é nossa invenção, só é possível porque há entre os elementos do texto uma relação regulada, uma *proporção*”. Tal proporção, segundo o teórico, “dá à leitura do texto clássico, ao mesmo tempo, seu traçado e a sua liberdade”. (BARTHES, 2004, p. 29). É por isso que a atenção do teórico não está na reconstituição de um leitor, mas, antes, em um novo desenho ou enquadramento da leitura, que parte do texto e de suas características em direção ao leitor, de modo a favorecer a busca do modo de produção do sentido do texto.

As proposições de Barthes sobre a necessidade de se pensar a leitura em um novo sistema ou esquema, que reposicione os participantes do processo a partir da atividade de leitura na perspectiva lúdica, associativa e dispersiva que lhe é característica, surgem do horizonte das discussões teóricas deste campo na segunda metade do século XX (com ênfase frente ao estruturalismo reinante, do qual Barthes também foi pensador). Seus princípios lançam luzes nas concepções de Tenório (2021) e Montes (2020) sobre a relação do leitor com o texto e com o mundo por meio da leitura apresentada anteriormente. Cada um, a seu modo, pensa e reflete sobre a leitura e a relação com o texto de modo particular, em especial em relação à literatura, inclusive para fazer valer, nesta escrita, as coordenadas de Barthes. Contudo, o ímpeto de pensá-la a partir de um movimento que favoreça o modo de produção de sentido do texto a partir de sua relação com o leitor aproxima ainda mais os três autores.

A posição de leitor e a escrita da leitura em metapoemas contemporâneos

Hélder Gomes (2010), em sua definição de metaliteratura no *E-dicionário de termos literários* de Carlos Ceia – da qual deriva a de metapoesia, bem como a de metaficção e de metadrama –, assim se expressa: “[são] as obras de um gênero literário que se voltam para si mesmas, ou seja, para a essência do gênero onde elas próprias se inscrevem, adquirindo, assim um carácter *autoreflexivo* [...]” (2010,

s.p. grifo do autor). A metapoesia, assim, segundo Gomes (2010, s.p.), serve como “forma de auto-reflexão acerca do papel do poeta ou das funções da poesia”⁴. Essas considerações têm relação com os poemas que selecionamos para serem observados a partir da posição de leitor, coordenadas que trouxemos de Montes (2020) e Tenório (2021), e da escrita da leitura, proposta por Barthes (2014).

Marcelo Labes é um premiado escritor catarinense, que recebeu o Prêmio São Paulo de Literatura, edição 2020, com o romance *Paraíso-Paraguay* (2019), e o Prêmio Machado de Assis, da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), edição 2021, com o romance *Três porcos* (2020)⁵. Em um metapoema publicado em suas redes sociais, ele expõe um pensamento caro a esse estudo. Vejamos:

todo poema é bilingue
: há a língua de quem o escreve,
há a língua de quem o lê.

todo poema é um
exercício de tradução,
um exercício de querer ver.

Todo poema é um código
secreto.
(LABES, 2020, s.p.)

Se observadas as coordenadas que trouxemos a partir de Montes (2020), Tenório (2021) e Barthes (2014), vamos concordar que o texto literário amplia a possibilidade de interlocução com o leitor a ponto de constituir, como propõe o poeta, além do idioma do autor – tomado aqui, como o conjunto de significados que irrompem do texto a partir de quem o projeta –, um idioma sintonizado com quem o lê, isto é, uma camada de significados que irrompem do texto a partir do leitor. Isso sugere, segundo Labes, que a leitura é um exercício de tradução, mesmo dentro do idioma no qual o poema foi concebido, e que a própria escrita literária – portanto, o poema, registro verbal da poesia –, é um reflexo, uma imagem, uma revelação do mundo. Dessa forma, a linguagem poética, acionada e colocada à disposição do poeta e, em seguida, dos leitores, possibilita movimentos criativos desde a construção do poema⁶ até os incontáveis desdobramentos junto aos leitores, aptos a decifrar esse “código secreto”, segundo as palavras do poeta.

A relação entre leitor e literatura é sugerida em outra instância, num poema trazido para compor, ao lado da escrita poética de Labes, outra provocação inusitada, de autoria do paulista Armando Linguori Junior, publicado em suas redes sociais em outubro de 2021. O poeta é ator e jornalista de formação e exerce as atividades de roteirista e redator, tendo publicado *A poesia está em tudo* (2020) e *Toda saída é de emergência* (2021), coletâneas de poemas autorais, e *Textos curtos para teatro e cinema* (2017), entre outros. Trata-se de “Beijo de língua”:

A língua do leitor desliza pelos lábios do poeta
A do poeta penetra entre os dentes do leitor
Enquanto as palavras salivam poesia
No seu vai e vem de bocas
E as vozes não são mais
Que indistinguíveis gemidos
(LINGUORI JUNIOR, 2021, s. p.).

No jogo de significados estabelecido a partir dos versos, a expressão língua, percebida desde o título que ela ajuda a compor, aponta de imediato à língua enquanto parte do corpo, órgão muscular, como informam os dicionários, ao qual correspondem com eficiência as ações pontuadas pelos verbos deslizar, penetrar, salivar, ir e vir, e que, somadas, compõem o beijo, a língua-órgão em ação. As referências ao beijo, que ocorrem no entremeio ao descrever e ao narrar, já validam o poema, que não fica devendo aos parâmetros exigentes da lírica e o deixa um tanto mais inventivo, quando observadas as experiências da poesia contemporânea. Entretanto, o poema ascende a outro patamar interpretativo, quando possibilita ao leitor indagar sobre a própria literatura e sua leitura. As línguas-músculos em exercício de beijo mostram ao leitor que, do seu encontro com o poema, é possível fazer ouvir (ou fazer nascer) indistinguíveis gemidos, isto é: uma voz que não é a dele nem a do autor, mas a do beijo, ou seja, a do encontro de ambos.

Esse encontro é possível de ser percebido como um idioma, o do poema que, na perspectiva da voz lírica de Labes, se duplica em sentidos, à medida que corresponde à enunciação de quem escreve e a de quem lê. Assim, os dois poemas se aproximam, ao mesmo tempo em que, se forem consideradas suas particularidades e o entendimento que sinalizamos sobre os versos de Linguori Junior, é possível compreender de modo menos literal as considerações sobre a expressão do título

colocada em evidência anteriormente. A expressão língua, então, pode ser relida significando um idioma, um código, um jogo de sinais a partir do qual autor e leitor se comunicam e do qual o poema é registro.

De um itinerário de encontros amistosos ou planejados com textos poéticos, do qual aqueles publicados nas redes sociais fazem parte (por isso nossa intenção em abrir essa parte da escrita com dois poemas publicados nesses espaços), podemos esperar que, de poema em poema, ou, de obra em obra, o leitor possa declarar, assim como fez a voz lírica de Marion Cruz:

bagagem

carrego florbelas e adélias
fernandos e marias
clarices e coralinas
cecílias e pablos

nos braços, n'alma
nas viagens de dentro
nas viagens mundo afora
(CRUZ, 2020, p. 37).

A ideia de bagagem enquanto construção de um repertório de leituras tem no período escolar um importante estágio, pois é o momento de o leitor conhecer autores e textos que o acompanharão durante a vida além da escola e que serão colocados em evidência frente às leituras que, espera-se, ele continue procurando, haja vista, por exemplo, o processo intertextual recorrente na literatura. A voz lírica que se pronuncia revela nomes e sobrenomes de autores e autoras no plural, o que sugere que, além das figuras facilmente associadas a eles no meio literário – Florbela Espanca e Adélia Prado, Fernando Pessoa e Maria Carolina de Jesus, Clarice Lispector e Cora Coralina, Cecília Meireles e Pablo Neruda –, o leitor possa vir a conhecer outras referências pelos mesmos nomes. Nesse sentido, foi flagrante conosco a possibilidade de Fernando poder referir-se tanto a Fernando Pessoa, como a Fernando Benassi, Fernando Moraes, Fernando Sabino, Caio Fernando Abreu, só para citar aqueles de quem nos lembramos de imediato.

A nosso ver, o significado do título e o conjunto de pertences que entendemos que as leituras literárias compõem também remete às referências a partir das quais o leitor vai realizar as viagens de dentro, internas, e as viagens mundo afora, portanto, externas, as quais compõem o lineamento necessário para dialogar com o caleidoscópio de mensagens e imagens característico da época em que vivemos. Esse diálogo colabora para que a leitura ganhe uma dimensão instável e transitória, como bem pontua Graciela Montes (2020, p. 179): “A leitura é sempre provisória, como uma cidade que estivesse sempre em obras. As conjecturas, os sentidos que vão sendo construídos (à sua maneira, pequenas “ordens”) são sempre provisórios e só congelam em perduráveis quando se deixa de ler.” Longe de proporcionar um conhecimento sedimentado e delimitado, ele só ganha tais proporções quando a atividade leitora cessa, em todas as suas dimensões.

Marion Cruz (2020), em “convite”, estimula o leitor para tomar de assalto o poema:

convite

pula leitor
entra no poema

vira verso,
vira criança pequena

pula descalço,
cabelo ao vento
de olhos fechados,
desinventa o tempo

toca as nuvens
abraça a lua
estrofe por estrofe
a poesia também é sua
(CRUZ, 2020, p. 41).

A perspectiva que levantamos aparece muito bem sublinhada pelos verbos “pular” e “entrar” do primeiro dístico e nos demais também especialmente escolhidos: tocar, abraçar e desinventar. Sobre este último, trata-se de uma licença inventiva

que sinaliza a liberdade potencializada do leitor dentro da estrutura do texto e do contingente de significados que ele projeta. A exploração prevista pela voz lírica no itinerário de versos e estrofes que compõem o poema vai ao encontro do que prevemos na seção anterior, uma vez que o convite enfático garante o referido trânsito e a procura particularizada pelo sentido, afinal, conforme afirma o eu lírico no fechamento do poema, a poesia também é do leitor, que a decodifica a partir do seu idioma, para sugerir um diálogo com uma proposição da voz lírica de Labes, já vista.

No aproveitamento da mesma temática, estão “como nascem os poetas?” e “château d’eau”, ambos de Marion Cruz. Do primeiro, é válido, agora, destacar a estrofe de abertura: “da fagulha do fonema / da robustez da palavra / surge a página prenhe de sentidos” (2020, p. 38); e a do fechamento: “do começo ao fim / o poeta é um caleidoscópio” (2020, p. 38). Na estrofe de abertura, o movimento que se expande da partícula mínima do fonema para o espaço da página, vai encontrar a completude da leitura naquele que fizer nascer os sentidos dos quais ela está prenhe, ou seja, no possível leitor. Na estrofe do fechamento, a voz lírica aproxima o poeta do caleidoscópio, porque considera a sua capacidade de refletir um número considerável de imagens pela associação de espelhos e pelos diferentes ângulos que enquadram a realidade, aspecto que retomaremos adiante.

O segundo é composição de três dísticos:

oceanos emergem das profundezas
dos versos impressos na página

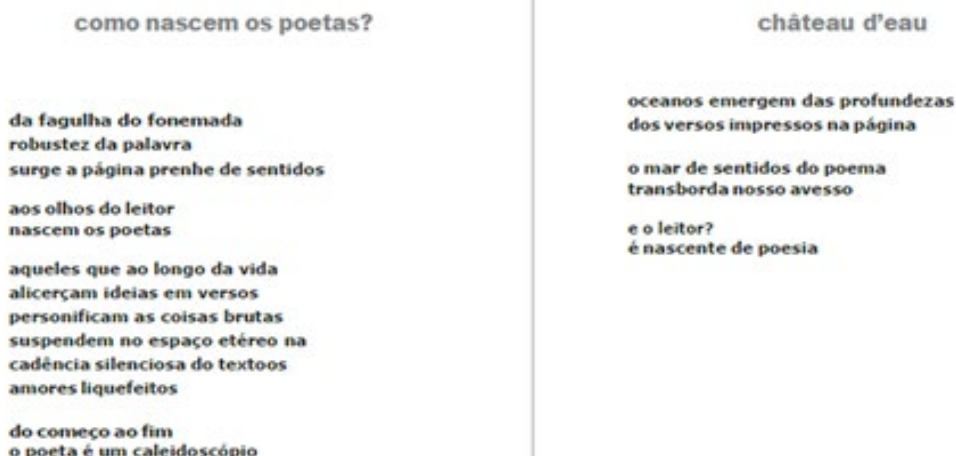
o mar de sentidos do poema
transborda nosso avesso

e o leitor?
é nascente de poesia
(CRUZ, 2020, p. 39).

As páginas 38 e 39 compõem aquilo que, em design editorial é chamado de dupla de páginas, o que se subentende que elas devem (ou podem) ser consideradas na unidade que compõem, e, assim, sejam observadas as páginas abertas, já que elas importam no conjunto, segundo destaca Jan Tschichold (2007, p. 81). Nesse sentido,

“como nascem os poetas?” fica à esquerda e, “château d’eau”, à direita, formando o que vemos as páginas expostas, conforme podemos perceber na imagem:

Figura 1 – Reprodução da página dupla da obra *estrangeiros*.



Fonte: O autor do estudo.

No plano geral das duas páginas, os poemas se refletem mutuamente, tais como dois caleidoscópios, registro e produto da atividade do poeta, daquele que, por se parecer com um caleidoscópio, tende a transformar o poema na sua autoimagem, já que ele (o poeta) é o motivo da escrita, aqueles e aquelas que, como a voz lírica expressa, no fechamento do primeiro poema, “alicerçam ideias em versos / personificam as coisas brutas / suspendem no espaço etéreo / na cadência silenciosa do texto / os amores liquefeitos”. (CRUZ, 2020, p. 38).

No jogo de reflexos, o que percebemos não é o espelhamento exato ou perfeito de um no outro, mas com a margem para novos enquadramentos e nuances esperadas pelas variadas combinações que os espelhos de ambos os lados oferecem. À esquerda, por exemplo, “como nascem os poetas?” termina com a expressão “caleidoscópio”, quase no final da página, imagem que, no raciocínio que propomos, encontra correspondência, em linha diagonal, no título “château d’eau” (casa de água), que se aproxima do efeito visual do caleidoscópio, já que a transparência da água em movimento também reflete o espaço em diferentes direções. Em outro jogo de reflexos enviesados, à direita, o título no formato de pergunta, “como nascem os poetas?”, na abertura da página, encontra correspondência também em diagonal no poema

“château d’eau”, na pergunta e na resposta que encerram a escrita: “e o leitor? / é nascente de poesia”.

María Teresa Andruetto (2012), no ensaio “ABC da leitura”, utiliza a analogia do caleidoscópio na mesma perspectiva criativa que a voz lírica de Marion Cruz a explora na obra *estrangeiros*. Segundo a autora, “um livro bom é como um caleidoscópio: o que se vê por ali, assim como nos parece, não voltará a se repetir”. (ANDRUETTO, 2012, p. 97). Assim, pela imagem/analogia, conseguimos mensurar a margem necessária que o contingente de significados está a exigir do leitor numa obra literária, cujos arranjos são reorganizados a cada (nova) tentativa ou processamento de leitura, o que Barthes, por sua vez, observava com interesse em “Escrever a leitura”. Essa(s) possibilidade(s) também implica(m) a construção de um caminho particular de leituras, a que a voz lírica de Cruz intitula de “bagagem” e a que Andruetto assim explica: “[...] há caminhos entre livros e que, entre os caminhos, há sempre um caminho pessoal para transitar por esse bosque. E que esse caminho pessoal é aberto de livro em livro, numa sucessão de seleções”. (ANDRUETTO, 2012, p. 96).

Ainda, observando os dois poemas, podemos notar o aproveitamento do verbo “nascer”: na composição à esquerda, além de sua presença no título, a segunda estrofe propõe uma resposta à pergunta da primeira: “aos olhos do leitor / nascem os poetas” (CRUZ, 2020, p. 38). Isso porque, de acordo com os versos, a presença e o contato do leitor com a matéria verbal são condição indispensável não só para a existência do poema, mas também para a do poeta. O poema à direita, a fim de registrar a amplitude de significados que o texto poético pode oferecer, joga com a analogia do mar e dos oceanos, contexto que leva a voz lírica, pluralizada, a declarar o quanto de seu avesso é revelado nos versos que escreve.

A casa d’água, imagem que inclusive compõe um espaço turístico conhecido da cidade natal do poeta (Cachoeirinha/RS), pode ter sido o ponto de partida para a criação do poema em questão, uma vez que, como afirma a voz lírica do poema anterior, o poeta é aquele que “personifica as coisas brutas” (CRUZ, 2020, p. 38). A nascente de poesia que é o leitor, resposta da voz lírica à sua própria pergunta, aponta para a possibilidade de renovar os significados do poema a partir de repertórios que consideram particularidades daquele que lê, não fosse assim, o leitor não seria considerado nascente de poesia no fechamento da escrita. Nesse sentido, a analogia da leitura e da produção literária com o mar e os oceanos, bem como a utilização de

verbos como “emergir” e “transbordar”, apontam para aquilo que é incontornável e o incontrolável no sentido, que muito se aproxima dos desdobramentos que o poema ganha conforme ele for encontrando os leitores.

Considerações finais

No decorrer das seções anteriores, lançamos ideias conclusivas em diversos momentos, para agora, pontuarmos, entre outras questões, que a intertextualidade facilmente percebida entre o poema “convite”, de Marion Cruz, e o poema “Convite”, de José Paulo Paes, que abre a obra *Poemas de brincar* (2011). Apesar de o poema de Paes ser recorrentemente associado à literatura para a infância, ele não deixa de indicar um caminho para a construção poética e para a leitura literária, percebido também nos outros poemas lidos na perspectiva que propomos:

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?
(PAES, 2011, s.p.).

Dessa forma, nos demais poemas de *estrangeiros*, (“bagagem”, “como nascem os poetas?” e “château d’eau”), bem como no poema “Beijo de língua” (2021), de Linguori Junior, e no poema de Labes (2020), a voz lírica que se expressa parece ter experimentado o aceno de Paes no fechamento de seu poema. Dessa experiência, logra saber que as palavras não se gastam no labor da leitura e da escrita literária, ao contrário, como o poema expressa: “[...] quanto mais se brinca / com elas / mais novas ficam”. (PAES, 2011, s.p.).

Consciente dessas condições, a voz lírica, em cada um dos poemas que trouxemos ao estudo, faz o seu convite, discreto, mas também pungente, o qual o leitor, tanto aquele acostumado à leitura de poemas, como aquele que estiver iniciando nesta seara, não se arrependerão de ter aceitado. Apesar de vozes líricas distintas, elas fazem coro a uma “posição de leitor” (MONTES, 2021), muito uniforme entre si e que se aproxima das considerações teóricas delineadas anteriormente às análises. Outrossim, poemas como os acolhidos nesse estudo também colaboram para a desmistificação de que o texto poético é hermético, elitista, difícil (e outros adjetivos que procuram demonstrar que o poema é um texto inatingível pelo leitor não especializado) e sugerem que o leitor pode encontrar familiaridade com ele, principalmente quando o seu tema é a própria poesia – o fazer poético e sua reflexão.

A referência intertextual percebida no poema de Paes aponta para o escopo da metapoesia, categoria poética que acolhe os poemas escolhidos para a análise nessa escrita. Mirando, agora, para os poemas mobilizados na seção anterior a partir das considerações de Gomes (2010) sobre metaliteratura e metapoesia, notamos que eles fazem uso do poder de sugestão do texto poético e outros recursos da lírica para enfatizar a atividade de autorreflexão do poeta e da própria poesia. A economia vocabular; o verso; a diagramação que aproveita o espaço gráfico a favor do estímulo ao sentido da palavra; a estrutura rítmica (sobre a qual pretendemos tratar em outro estudo) que, apesar de discreta, favorece os sentidos demonstrados; entre outras características, também são utilizadas nesse intuito. Contudo, os poemas, no seu conjunto, ampliam o conceito do pesquisador, à medida que trazem à discussão a experiência do leitor, aspecto da metapoesia ainda por ser incluído na referida caracterização, cuja publicação em dicionário eletrônico-digital torna-se mais facilitada, comparando-se aos dicionários tradicionais (impressos).

Como observa a professora Leyla Perrone-Moisés na “Apresentação” de *O rumor da língua* (2012), de Barthes, o teórico francês notou oportunamente que a lingua-

gem literária excede, sempre, qualquer esquema descritivo. Seria impossível “às malhas grosseiras de metalinguagem técnica” (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. XIII), dominar, descrever, registrar o fenômeno estético, porque a linguagem literária seria irreduzível a uma “grade de leitura do texto-objeto” (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. XIII). Nesse sentido, nosso esforço, também se apouca, pois lidamos com um esquema descritivo frágil, aquém da potência da linguagem literária, ainda mais, por estarmos tratando da “descrição” do gênero lírico, a nós o mais “irreduzível”. Contudo, propomos olhar para essa questão de outra perspectiva: *talvez*, o fato de a linguagem poética já estar trabalhando, no caso dos metapoemas, a serviço da metalinguagem, facilite o alcance de um patamar menos raso quando a “metalinguagem técnica” se volta para tais poemas, crença que nos orientou nesta escrita.

Para não encerrarmos sem menção a um tema tão caro como o ensino da literatura e às práticas de leitura literária na escola, cabe um arremate nesse quesito. As aproximações que fomos demonstrando entre os poemas e as coordenadas teóricas – costuras feitas de acordo com a percepção, o entendimento de que a leitura, vista como produção de sentido a partir da relação entre o leitor e o texto literário – são um pensamento que precisa prevalecer na oferta ou na mediação dos textos literários nas práticas de leitura literária, principalmente de poemas, tão apropriados à polissemia. A movimentação que os poemas analisados pressupõe é característica da leitura literária e precisa ser conservada no espaço escolar, por meio das práticas de leitura que vierem acolher tais poemas, com vistas, também, a assegurar a “posição de leitor” explorada neste estudo fora do poema, ou seja, no espaço real da sala de aula.

Literary reading and the reader's position in the context of contemporary metapoems

Abstract

Considering reading when it is the poem's motive and reflecting on the framework it gains, in the lyrical approach, the reader and his activity of attributing meaning to what he reads, the study seeks to carry out an exercise of reading metapoems according to theoretical understandings of the field of Literary reading. In this way, theoretical proposals are presented by Graciela Montes (2020), Jeferson Tenório (2021), Roland Barthes (2012), Jan Tschichold (2007), María Teresa Andruetto (2012), among others, and then, their opinions are placed in dialogue with poems that were written by Marcelo Labes (2020), Armando Linguori Junior (2021) and Marion Cruz (2020). From the conclusion, we can mention, in summary, that the poems are

articulated around the idea that Literary reading requires a “reader’s position”, an expression mentioned by Montes (2020) that was explored in the study and which finds correspondence in the considerations of Tenório (2021) and Barthes (2012). The analyzed poems assume distinct lyrical voices, but they echo a reader’s position that remains cohesive, in which a conjuncture of reading activity focuses the attention at the reader. Such referral favors the search for the production mode of the meaning of the literary text from a system that conceives reading in the ludic, associative and dispersive perspective that is characteristic of it, as proposed by Barthes (2012).

Keywords: Literary reading; Metapoemas; Playful reading; Writing.

Notas

- ¹ A estrutura sonora é o conjunto que resulta da melodia construída pela ordenação do som que se articula por meio da articulação das palavras e dos fonemas, pela prática da metrificação, do verso e da rima.
- ² Tenório escreveu para o *Jornal Zero Hora* por mais de dois anos, tendo encerrado sua participação com sua coluna semanal em 05.04.2023. Recentemente, passou a escrever para o portal UOL. Foi patrono da Feira do Livro de Porto Alegre na edição de 2020.
- ³ Estudos como a tese de doutoramento de Paulo Sesar Pimental, *O dispositivo literatura no livro didático* (2018), e a obra *Educação literária no Ensino Médio: percursos etnográficos* (2020), de Oton Magno Santana, também a tese de doutoramento do autor, publicada no formato de livro teórico, sinalizam a presença de um material didático nas escolas brasileiras nos moldes que caracterizamos.
- ⁵ A definição de Gomes (2010) é similar à de André Valente (1997) e à de Samira Chalhoub (2001), obras que possuem o formato tradicional quanto à discursividade e ao suporte (impresso), por isso as considerações desses pesquisadores não serão incluídas nesta breve explanação. Certamente, em estudos cuja metapoesia como fenômeno é o tema principal e cuja investigação recai na sua dinâmica e categorização, outros conceitos seriam por nós utilizados, como a robusta investigação, conceituação e categorização realizada por Leopoldo Sánchez Torres em *La poesía en el espejo del poema: la práctica metapoética en la poesía española del siglo XX* (1993), tomando por base, como se pode perceber no título, a poesia espanhola do século XX.
- ⁵ Labes tem em seu currículo outras premiações e produções importantes, além de participar de eventos literários importantes no Brasil e no exterior e ser o editor da Caiapontes Edições.
- ⁶ Observa-se, nesse sentido, a utilização dos dois-pontos na abertura do segundo verso.

Referências

- ANDRUETTO, María Teresa. ABC da leitura. In: ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p. 86-97.
- BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 26-29.
- CHALHUB, Samira. **A metalinguagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- CRUZ, Marion. **Estrangeiro**: poemas. Ilustrações de Ivone Rizzo Bins. Porto Alegre: Pé de Livros, 2020.

GOMES, Helder. Metaliteratura (verbetes). **E-Dicionário de Termos Literários**. CEIA, Carlos (Coord.). Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>>. Acesso em 6 jan. 2023.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. Tradução de Albin E. Beau, Maria da Conceição Puga e João F. Barreto. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

MONTES, Graciela Montes. Recolhidos à sombra de nossas pálpebras. In: MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Sosliuna, 2020. p. 174-193.

MONTES, Graciela Montes. Leitura e poder. In: MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Sosliuna, 2020. p. 194-216.

MONTES, Graciela Montes. Mover a história: leitura, sentido e sociedade. In: MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Sosliuna, 2020. p. 223-239.

NIGRI, Yasmin. **Bigornias**. São Paulo: Editora 34, 2018.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. Ilustrações de Luiz Maia. 17 ed. São Paulo: Ática, 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Prefácio. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. IX-XX.

PIMENTEL, Paulo Sesar. **O dispositivo literatura no livro didático**. 2018. Niterói, 2018. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SÁNCHEZ TORRES, Leopoldo. **La poesía en el espejo del poema**: la práctica metapoética en la poesía española del siglo XX. Departamento de Filología Española, Universidad de Oviedo: Oviedo, 1993.

SANTANA, Oton Magno. **Educação literária no Ensino Médio**: percursos etnográficos. Curitiba: Apris, 2020.

TSCHICHOLD, Jan. **A forma do livro**: ensaios sobre tipografia e estética do livro. Tradução de José Laurenio de Melo. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

TENÓRIO, Jeferson. Tornar-se leitor como ato político e transgressor. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre, p. 2, 31 de março de 2021.

VALENTE, André. **A linguagem nossa de cada dia**. Rio de Janeiro: Leviatã Publicações, 1997.

Diagnóstico da crise da leitura no Brasil: obras sobre o ensino de literatura publicadas durante a década de 1980

Aylon de Oliveira Dutra*

Fabiane Verardi**

Resumo

Esta pesquisa aborda a análise de obras sobre ensino de literatura publicados no Brasil durante a década de 1980, que apontavam para a existência de uma crise da leitura no país. Dessa forma, seu objetivo geral consiste em analisar sete obras sobre a questão da didatização da literatura no ensino secundário, verificando seus conteúdos. Quanto aos objetivos específicos, sistematizar as discussões realizadas e identificar as causas para um aumento do interesse pelo tema. Quanto à fundamentação teórica, seguimos os pressupostos de Colomer (1996, 2007), Coombs (1976), Leite (1983) e Zilberman (2010) sobre a história do ensino de literatura. O *corpus* da pesquisa foi submetido a análise e interpretação de dados conforme a metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Assim, criou-se um conjunto de categorias referente ao conteúdo das obras, que revelaram um interesse maior por questões sócio-históricas, em um período em que se tentava explicar a crise do ensino.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Análise de conteúdo; História do ensino de literatura.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF), bolsa CAPES/PROSUC. Graduado em Letras Licenciatura, Habilitação Português e Literaturas, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atuou como bolsista PROLICEN no projeto de ensino "Produções Orais em Ambiente de Ensino" (2018) e como bolsista CAPES no projeto "Residência Pedagógica" (2019). Integrou também os grupos de extensão "Práticas de Letramento Literário (PraLeLit)", "Arte e Luzes: aprendendo com cinema, arte e música", "Círculo de Leitura Pessoas em Desassossego" e "Ler na aldeia: Jaroayvu nhanderekoa py". E-mail: aylonsm@gmail.com

** Possui graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1991), Mestrado em Letras (Teoria Literária) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999), Doutorado em Letras (Teoria Literária) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004) e Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (2019). Atualmente é professora Titular III da Universidade de Passo Fundo, no curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Coordenadora das Jornadas Literárias de Passo Fundo. Desenvolve projetos na linha de pesquisa de Leitura e Formação de Leitor, focalizando seus trabalhos na questão da leitura na escola, metodologias de ensino da literatura infantil e juvenil. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Sobre Ensino de Literatura. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6868-3616>. E-mail: fabianevb@upf.br

Introdução

Nos anos 1980, o país vivia o período final da ditadura e o início do processo de redemocratização, sentia os resultados da expansão da escola pública, ocorrida nas décadas anteriores, e passava a questionar de forma mais frequente, dentro da academia, o papel da instituição escolar no ensino de leitura. Foi quando um enorme conjunto de dissertações, teses, artigos, ensaios e livros foram escritos, assim como foi quando ocorreram diversos eventos voltados para a questão do livro e da leitura. Pelos motivos elencados, compreendemos a década de 1980 como um período central para pensar a história do ensino de literatura no Brasil.

Apesar de alguns autores já a problematizarem, e de algumas obras sobre literatura infantil e juvenil terem sido publicadas no país desde a década de 1940, é na década de 1980 em que a questão da leitura ganhou novo fôlego, através de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, e através de uma preocupação a seu respeito também no ensino secundário. Pela sua importância na formação do imaginário e pelo fato de ser constantemente desvalorizada em contraste com disciplinas de caráter prático, concentramos nossa pesquisa no ensino da leitura literária, buscando entender como os estudos realizados no período provocaram a sua discussão.

Diante disso, realizou-se um mapeamento em catálogos *online* de bibliotecas e referências de livros, buscando obras publicadas na década de 1980 sobre ensino de literatura no Brasil. Foram excluídas as obras que reuniam textos de diversos autores, que eram traduções de obras estrangeiras, que traziam apenas sugestões de leitura ou que abordavam a leitura de uma forma mais ampla. Assim, em um primeiro momento, encontramos o total de vinte e seis obras. Para a realização de uma análise qualitativa, selecionamos apenas as obras que abordavam especificamente a questão da didatização da literatura no ensino secundário, excluindo estudos sobre o ensino primário. Tal recorte se justifica pelo fato de que é na década de 1980 em que surgiu a preocupação com o ensino de literatura no 2º grau. Dessa maneira, o *corpus* é composto por sete obras sobre o ensino de literatura publicadas no Brasil, durante a década de 1980. Tal *corpus* foi submetido a análise e interpretação de dados conforme a metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Em um primeiro momento, dessa forma, apresentamos o contexto histórico e as razões que levaram a um aumento do interesse pelo tema da leitura em “Preceden-

tes e diagnóstico da crise da leitura no Brasil”. Em “Análise de conteúdo das obras publicadas durante a década de 1980”, apresentamos as contribuições da década de 1980 com relação ao ensino de Literatura no 2º grau, a partir da análise das sete obras que compõem o *corpus*, de acordo com duas categorias de análise: Questões teóricas e metodológicas do ensino de literatura e Questões sócio-históricas do ensino de literatura. Por fim, em considerações finais, avaliamos as discussões realizadas na década de 1980.

Precedentes e diagnóstico da crise da leitura no Brasil

De acordo com Zilberman (2010), pode-se dizer que, a partir do século XVIII, os iluministas inauguraram uma ideologia da leitura, na medida em que a escrita ocupou um lugar no ensino tradicionalmente atribuído à oralidade. Por meio da defesa de uma democratização da escola, cujo instrumento de ensino por excelência passou a ser o código escrito, a educação permitiria aos indivíduos ascenderem socialmente, contrapondo os privilégios da nobreza adquiridos por hereditariedade. Assim, através da defesa do saber enciclopédico e científico como meio de conhecer a realidade, a burguesia legitimou a necessidade de escolarização e instituiu um projeto supostamente igualitário, mas que camufla interesses da ideologia dominante, como a hipervalorização do código escrito e do livro como formas únicas de se atingir a cultura e a sonegação da divisão social, atribuída a méritos e esforços individuais, visto que todos supostamente podem ascender socialmente.

Apesar desses fatores, há uma relativa democratização da cultura, na medida em que a escola acessa indivíduos pertencentes a todas as classes sociais, ainda que de forma desigual. A consequência disso é "perda do caráter aurático que a arte e a cultura até então detinham" (ZILBERMAN, 2010, p. 62). Tendo como base tais circunstâncias, contextualizaremos historicamente as mudanças educacionais ocorridas a partir da segunda metade do século XX, e que influenciaram diretamente a forma de se pensar o ensino de literatura.

Uma dessas mudanças foi o crescimento do número de matrículas escolares em todo o mundo, após a Segunda Guerra Mundial, provocado sobretudo pelo aumento populacional e pela importância dada pelo poder público ao desenvolvimento da educação como condição para o desenvolvimento nacional, expandindo o projeto político das classes dominantes. A elevação abrupta de matrículas gerou um desajustamento

entre as capacidades do sistema de ensino e as novas demandas por escolarização, de forma que foi constatada uma crise mundial na educação. (COOMBS, 1976).

De acordo com Colomer (1996, 2007), também nesta época a literatura, que gozava de um grande prestígio social e era um dos pilares da formação escolar, perdeu o seu centralismo no ensino em decorrência de diferentes processos de mudança social. Entre eles, podemos citar a decepção generalizada com a esperança de que a expansão do número de matrículas gerasse democratização social; a emergência de um discurso tecnológico e científico em detrimento da tradição humanística; e os novos meios de produção editorial, que transformaram a literatura em um bem cultural de acesso livre.

Todos esses fatores fizeram com que, na década de 1960, na Europa, houvesse uma percepção de que o modelo de ensino concebido para atender demandas educacionais de uma elite era ineficaz para o ensino das massas. A percepção da crise foi realizada por intelectuais europeus, durante o colóquio Cérisy-la-Salle, na França, no ano de 1969, constatando-se que a desvalorização das humanidades levaria ao questionamento da utilidade da literatura, de seu papel no ensino e da maneira como estava sendo ensinada nas escolas. Nesse colóquio, verificou-se a dificuldade de se pensar o ensino literário sem o saber “sobre literatura”, defendendo-se, portanto, o seu ensino não apenas como transmissão do conhecimento, mas como prática e experiência (LEITE, 1983).

Enquanto isso, no Brasil, a década de 1960 é marcada pelo aumento do número de matrículas no ensino superior e pelo estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, sancionada por João Goulart, tendo como consequência uma maior autonomia das universidades, que se tornaram responsáveis pela realização dos vestibulares.

Na década de 1970, foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, em que o ensino obrigatório foi expandido para oito anos e a educação passou a ser dividida em 1º grau, com oito (8) séries, e 2º grau, com três (3) séries. Esse período também foi marcado pelo crescimento urbano, motivado pela industrialização, pela expansão do mercado do livro didático e pelo crescimento da literatura destinada à criança. Também é quando pesquisas sobre o ensino de leitura foram realizadas com a nova massa de estudantes, constatando-se as dificuldades de seu ensino. Mesmo diante do aumento da escolaridade, seja em número de matrículas ou de anos obrigatórios, há a recusa por parte de muitos alunos em

ler. De acordo com Zilberman (2010), no final dos anos 1970, uma crise de leitura é diagnosticada no país, sendo caracterizada pela baixa efetividade da instituição escolar em formar novos leitores.

Tal diagnóstico fez com que o tema recebesse maior atenção na comunidade científica, através de debates, eventos e publicações. Destacamos, dessa forma, alguns estudiosos que foram pioneiros em dar atenção à questão do ensino de literatura. Durante os anos 1960 e 1970, Osman Lins (1977) foi um dos primeiros a levantar a questão, ao criticar e analisar materiais didáticos destinados ao ensino básico. Suas análises constataam problemas como a ausência de textos de escritores contemporâneos, a má qualidade e a atualidade dos fragmentos selecionados, o uso excessivo da imagem e a infantilização dos alunos.

Ainda na década de 1970, o crítico literário Afrânio Coutinho (1976) escreveu sobre o ensino de literatura, defendendo o caráter estético do fenômeno literário e criticando o tratamento histórico ou filológico que vinha ganhando nas escolas. Para ele, era necessário defender o primado do texto e da literariedade. Atitude combativa também teve Affonso Romano Sant'anna, ao defender, ainda nos anos 1970, o estudo do texto de uma forma mais ampla e genérica, incluindo os quadrinhos e o jornal, e relativizando o conceito de literatura em direção não somente à interpretação, mas à criação literária (LEITE, 1983).

Devemos mencionar também Maria Antonieta Antunes Cunha, que realizou uma pesquisa com professores do ensino primário de Belo Horizonte, constatando a baixa familiaridade dos professores com a poesia, fruto do espaço reduzido da literatura infantil e juvenil nos currículos; e a utilização do poema com finalidades didáticas, moralizantes ou patrióticas. Já Vera Teixeira de Aguiar (1979), em sua obra *Que livro indicar? - Interesses do leitor jovem*, apresenta os resultados de um inquérito realizado com estudantes de 4ª a 8ª série de oito escolas públicas estaduais de Porto Alegre. Nela apresenta as preferências literárias do público infanto-juvenil e sua relação com faixa etária, sexo e nível sócioeconômico dos alunos. Dessa forma, a pesquisadora, transferiu o interesse de pesquisa para o leitor, que começa a ter uma importância maior na reflexão sobre o ensino de literatura.

Apesar de alguns autores já problematizarem a questão, e de algumas obras sobre literatura infantil e juvenil terem sido publicadas no país desde 1943, é na década de 1980 em que a questão da leitura ganhou novo fôlego no Brasil. Alguns fatos nos indicam o aumento do interesse pelo tema no período, como a realização de diversos

eventos relacionados à leitura, como as várias edições do Congresso de Leitura (Cole), em Campinas, e das Jornadas Sul-Rio-Grandenses de Literatura, em Passo Fundo.

Também podemos observar o aumento desse interesse quando Rocco (1981) afirma ter realizado um levantamento bibliográfico nas principais bibliotecas da cidade de São Paulo de obras que pudessem embasar e responder suas indagações sobre o ensino de literatura. Segundo a autora, eram pouquíssimas as obras que traziam a relação entre literatura e ensino, para níveis variados (ROCCO, 1981). Essa constatação demonstra que, até o final da década de 1970, era difícil encontrar obras que abordassem o ensino de literatura e suas problemáticas, cenário que se alterou ao longo dos anos 1980.

Assim, entre as causas desse aumento do interesse pelo tema, podemos citar o período de defesa pela democracia, e o processo que levou a sua restauração. Conforme Zilberman (2010, p. 55), “desde a revitalização, a partir do século XVIII, dos princípios liberais, que sustentam um sistema de governo que se deseja democrático, assiste-se, simultânea ou conseqüentemente, ao incentivo à alfabetização generalizada da população”. Dessa forma, é natural pensar que um período marcado pela defesa da democracia também defenda a democratização da leitura como parte essencial para a cidadania, para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia e para a participação efetiva dos indivíduos na sociedade.

Além disso, devemos mencionar o avanço dos estudos literários e dos estudos linguísticos, através de uma noção mais ampla de literatura e da preocupação em pensar o leitor como parte do fenômeno literário. Dessa maneira, a década de 1980 no Brasil é o período no qual os debates multiplicaram-se e alcançaram maturidade, diante de um interesse em compreender a insuficiência do ensino de literatura. A partir desse período, pesquisadores estiveram abertos a novas possibilidades e questionamentos, de forma que, na sequência, apresentaremos a análise do *corpus* da pesquisa, composta por obras publicadas no período.

Análise de conteúdo das obras publicadas durante a década de 1980

Nesta seção, apresentamos as contribuições da década de 1980 com relação ao ensino de Literatura no 2º grau, a partir da análise de sete obras publicadas no período, que compõem o *corpus*: 1. *Literatura / Ensino: uma problemática* (1981), de

Maria Thereza Fraga Rocco; 2. *Invasão da catedral - Literatura e ensino em debate*, de Ligia Chiappini M. Leite (1983); 3. *Ensino de literatura no 2º grau - Problemas e perspectivas* (1985), de Letícia Malard; 4. *Ler na escola - Para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus* (1988), de Tânia M.K. Rosing; 5. *Literatura - a formação do leitor* (1988), de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar; 6. *A leitura e o ensino da literatura* (1988), de Regina Zilberman; e 7. *O Prazer Do Texto - Perspectivas Para O Ensino De Literatura* (1989), de Alice Vieira.

As obras foram analisadas de acordo com duas categorias: Questões teóricas e metodológicas do ensino de literatura e Questões sócio-históricas do ensino de literatura. Salientamos que não é possível associar cada obra a uma única categoria, visto que trazem contribuições que podem se encaixar em ambas. Dessa forma, apresentamos o resultado da análise, que nos permite compreender a pesquisa sobre o ensino de literatura no período.

Questões teóricas e metodológicas do ensino de literatura

Nesta categoria, foram selecionadas obras que abordaram o ensino de literatura de uma perspectiva teórica, ou seja, indagando o que seria o ensino, a leitura e a literatura e seus objetivos; e de uma perspectiva metodológica, como a escolha das obras trabalhadas em sala de aula, passos metodológicos a serem seguidos, as relações entre leitura e faixa etária, entre outros. Com o objetivo de destacar os elementos presentes nessa categoria, ela foi dividida em: Concepção de leitura, literatura e ensino; Objetivos do ensino de literatura; Metodologia; Critérios de seleção de textos; Leitura e faixa etária; e Avaliação.

Concepção de leitura, literatura e ensino

Em um primeiro momento, abordamos as concepções de leitura, ensino e literatura que, embora nem sempre explícitas nos textos, podem ser depreendidas das obras. Assim, segundo Leite (1983), a literatura implica prazer, criatividade, liberdade e corrobora para a construção da identidade, elementos que se relacionam diretamente a seu caráter artístico. Ao destacar tais elementos, Leite (1983) busca reforçar que a literatura não é uma teoria, uma ciência ou uma disciplina, e sim uma arte, e que para os alunos criarem o hábito de ler, é necessário ter outra

postura em seu ensino, distanciada da tradicional transmissão do conhecimento de forma unilateral, do professor ao aluno.

Leite (1983) defende ainda que a leitura é múltipla, e seu ensino deve ser descentralizado em relação à figura do professor. Assim, denuncia que a literatura escolarizada muitas vezes se confunde com a História Literária ou com aquilo que usualmente se ensina na disciplina escolar. Apesar disso, a autora afirma que ela não deve ser pensada apenas como uma disciplina do ensino secundário, mas como algo que está presente em todo o ensino escolar. Além disso, sua concepção de literatura não envolve apenas as obras consideradas canônicas, mas abrange também categorias usualmente menos prestigiadas. O caráter literário não está, dessa forma, encerrado no cânone, mas em textos que possibilitam a exploração da tensão criada pelas perspectivas diversas, como mencionado anteriormente.

Semelhantemente, Bordini e Aguiar (1993)¹ criticam a entronização do texto, considerado como repertório de ideias fixas, verdadeiras e indiscutíveis. Tal concepção usual do texto literário em sala de aula entra em contraponto com a noção defendida pelas autoras de que o papel da escola deve ser a ampliação do repertório do aluno rumo ao aprimoramento da sensibilidade de época, trazendo à discussão leituras diversas. Assim, encontramos também a defesa da multiplicidade de leituras, além de um questionamento do ensino literário como transmissão de conhecimento. Há a menção, ainda, a uma leitura presentificada, que revela questões contemporâneas aos leitores, e não apenas centradas nas leituras dirigidas pelo professor e pelo livro didático.

Se Bordini e Aguiar (1993) destacam concepções múltiplas de literatura, que podem partir de diferentes teorias literárias, Zilberman (1998) aponta para diversos equívocos na forma de concebê-la, o que pode fazer com que a leitura exerça um papel coercitivo, ao ser incorporado acriticamente a interesses pragmáticos e indiretos. Logo, “Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão-somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler” (ZILBERMAN, 1988, p. 20). Dessa forma, conforme afirma a autora, a leitura pode ser confundida com a decodificação de palavras ou com a noção de texto que é usual no ensino, através do uso do livro didático. No primeiro caso, a leitura não implica interpretação, e no segundo, o texto, ao ser transportado para uma situação didática, tem a sua origem

obscurecida. O texto deixa de ser associado ao livro de onde provém e cumpre com uma função pragmática de ser alvo de atividades escritas.

Uma concepção humanista também pode ser adotada, entretanto, a literatura perdeu o *status* de signo distintivo das elites, e as novas camadas sociais que frequentam a escola não se identificam com o patrimônio literário. Assim, “Atendendo a novos segmentos sociais, o ensino de literatura vê romperem-se os canais de comunicação entre o patrimônio literário e o público estudantil, cuja rejeição traduz-se na não-leitura e na preferência por outros meios de expressão” (ZILBERMAN, 1988, p. 136). A adoção dessa concepção de literatura torna-se contraditória, pois não atende a demanda dos alunos e os afasta da leitura literária, podendo se confundir com “um modelo de transmissão de valores de natureza autoritária e normativa” (ZILBERMAN, 1988, p. 116).

Ainda de acordo com Zilberman (1988), a literatura também costuma ser tomada equivocadamente como um trampolim para a aprendizagem de um outro, quando o que se ensina é a história literária ou a gramática, de forma que “em nenhum momento, ela está presente, porque falta sempre o principal - a experiência do leitor” (ZILBERMAN, 1988, p. 143). Por conseguinte, a autora defende não só a importância da experiência do leitor, como também o alargamento do conceito de literatura com que trabalha o professor de segundo grau. Nesse sentido, a escola deve tornar a prática de leitura mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado e assumindo-lhe como “ato indispensável para o posicionamento correto e consciente do indivíduo perante o real” (ZILBERMAN, 1988, p. 17).

Malard (1985) destaca outra concepção equivocada que o ensino, aos moldes da análise literária, pode causar. Segundo ela, é comum a noção de que a Literatura “esconde segredos a serem desvendados ou armadilhas a serem desarmadas pelos alunos, sob pena de reprovação” (MALARD, 1985, p. 10). Quando a interpretação do livro didático e do professor são as únicas consideradas relevantes no ensino, e quando o professor se utiliza de textos complexos e canônicos em avaliações, a literatura pode ser tomada dessa forma, afastando os alunos pela sua linguagem rebuscada e distante.

Em contraponto a essa visão, Malard (1985) defende que a literatura é uma prática social, na medida em que é uma atividade humana transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com ele e de seus modos de ser nele. A

literatura também aparece, dessa forma, dessacralizada, distante de uma noção de patrimônio. Questionando-se como tornar a literatura uma prática social, a autora argumenta que o melhor caminho é a leitura, e que nada deve substituir o próprio texto (MALARD, 1985). O enfoque na leitura, dessa forma, afasta a noção, muitas vezes impregnada nos estudantes e em alguns professores, de que a literatura é a história literária em si.

Objetivos do ensino de literatura

Quanto à definição de objetivos para o ensino de literatura no segundo grau, apenas Malard (1985) e Bordini e Aguiar (1993) o fazem de maneira sistemática, de forma que a primeira aponta seis diferentes objetivos: 1) Compreensão do fato literário dentro do contexto histórico-sócio-econômico; 2) Criação ou desenvolvimento do espírito crítico do leitor; 3) Transmissão de conhecimentos; 4) Percepção do fato literário como objeto de linguagem; 5) Capacitação para comparar textos, literários e não literários; e 6) Desenvolvimento do uso da linguagem em formas diversas. De forma geral, os objetivos propostos por Malard (1985) parecem pouco inovadores, não dando importância à fruição literária e à experiência do leitor. Os objetivos 1 e 6, por exemplo, não se dissociam de um ensino tradicional, em que a história literária e o texto como modelo de escrita são prioridades.

Bordini e Aguiar (1993) mencionam que o 1º grau deve servir a uma constituição de um acervo de leituras, enquanto “Será no 2º grau que a sistematização teórica do conhecimento literário poderá ser introduzida, desde que, mesmo então, seja fundada na leitura prévia de textos”. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 17). De forma mais específica, as autoras delineiam objetivos para cada metodologia apresentada, que se relacionam diretamente com a teoria que a embasa. Além de Malard (1995) e Bordini e Aguiar (1993), devemos mencionar também Vieira (1989), que apenas menciona que o principal objetivo do professor de literatura deve ser formar leitores.

Metodologia

Quanto à metodologia, a única proposta concisa, contendo inclusive passos metodológicos, é a de Bordini e Aguiar (1993). As demais pesquisadoras concentram-se em dar indicações daquilo que o professor deve ou não fazer para um ensino de literatura bem-sucedido, além de apresentarem reflexões sobre a escolha das obras

a serem lidas em aula. Dessa maneira, Leite (1983) somente menciona a possibilidade de novos métodos, apresentando algumas considerações de Roland Barthes e Roger Favry, expostas no Colóquio Cerisy-la-Salle, e critica formas tradicionais de ensino, pautadas na história literária.

Para a pesquisadora, o professor possui um papel político fundamental ao ensinar a população das camadas mais baixas, de forma que, se optar por ser obediente ao manual e à história literária, estará a serviço das classes elevadas. Se, ao invés disso, buscar uma pedagogia que deseje ser transformadora, os métodos do professor “serão o diálogo, a dúvida, a busca, a troca, deixando as contradições aflorarem para que, encarando-as de frente e trabalhando com elas, os nossos alunos possam também ir fazendo suas opções”. (LEITE, 1983, p. 113).

Malard (1985) denuncia o equívoco de se tomar a teoria ou a história literária como objetos de estudo, e não a literatura, alegando que muitas vezes as análises dos professores não são acompanhadas pelos alunos, fazendo com que ele pareça o “árbitro” dos textos. Além disso, Malard (1985) também menciona a possibilidade de o aluno realizar análises de textos. A proposta parece entrar em contradição com a concepção da autora de que a literatura é uma prática social, visto que a atividade de análise parece reduzir-se a si mesma. Apesar disso, revela a força da defesa pela análise de texto na escola, que aos poucos se junta à história da literatura no ensino brasileiro.

Em Rösing (1988), encontramos a proposta de um trabalho conjunto entre escola e universidade, de forma que, para a autora, “A adoção de uma nova metodologia no ensino de literatura nos três graus de ensino pressupõe, portanto, em primeiro lugar, o trabalho conjunto de professores universitários com professores de 1º e 2º graus” (RÖSING, 1988, p. 127). Esse trabalho envolveria a realização de estudos teóricos com professores, a fim de conscientizá-los de que “o grande problema não está centralizado no conteúdo, mas nos métodos em sala de aula” (RÖSING, 1988, p. 127). Também destaca a importância da realização de um levantamento dos interesses de leitura dos alunos.

Com relação à questão da metodologia, Bordini e Aguiar (1993) apresentam uma sistematização de cinco diferentes métodos, além de unidades de ensino exemplificativas para os três níveis curriculares do 1º e 2º graus. São eles os métodos científico, criativo, recepcional, comunicacional e semiológico. Os métodos são concebidos a partir de uma teoria, assegurando a coesão interna das propostas. Além disso, também possuem como pressupostos o prazer do texto, de perspectivas variadas; a ordenação

sequencial, que vai do concreto e próximo ao abstrato e distante, tanto no tempo como no espaço, e também de operações de pensamento mais simples às mais complexas. Para o sucesso de suas aplicações, o professor deve tomar cuidado com possíveis distorções, como também deve conhecer os interesses de seus alunos, dominar os fundamentos teóricos do método que escolheu e ter nítida a finalidade educacional de sua ação. Apesar da importância dada à questão metodológica, Bordini e Aguiar (1993) afirmam que ela é um pré-requisito colocado hierarquicamente em segundo lugar, após o conhecimento amplo de um acervo de títulos. Sem ele, o professor encontrará dificuldades em propor leituras que possam despertar o interesse dos alunos.

De maneira semelhante, Zilberman (1988) defende a adoção de uma metodologia que deflagre o prazer da leitura e o desenvolvimento de uma postura crítica perante ao mundo, e que não se fundamente em um endosso submisso à tradição e à repetição mecânica de conceitos desgastados. Conforme a autora, o professor, preocupado em modificar sua atuação e transformar o ensino, deve recuperar sua base metodológica e pesquisar metodologias renovadoras.

Critério de seleção das obras

Outra temática recorrente no corpus é a abordagem, dentro da questão metodológica, da escolha das obras a serem trabalhadas em aula. Segundo Malard (1985), elas devem ser próximas das práticas sociais dos estudantes. Ainda que o professor considere determinado livro uma obra-prima, é necessário que reflita se ela condiz com a realidade e a necessidade dos alunos. Para seleção de obras, é fundamental também que o próprio aluno saiba de antemão o tipo de leitura que está escolhendo, além de permitir que tenha tempo para tomar a decisão. O professor pode estar aberto a sugestões de leitura de seus estudantes.

Segundo Bordini e Aguiar (1992), o professor deve não apenas satisfazer interesses imediatos dos alunos, mas aguçar a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda. Dessa forma, alguns princípios básicos devem nortear a escolha dos textos no ensino de literatura: o atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que agucem o senso crítico, e a preservação do caráter lúdico do jogo literário.

O maior obstáculo, entretanto, é o conhecimento amplo e seguro do acervo de títulos de literatura infanto-juvenil e para adultos. O professor precisa ter uma

leitura prévia e compreensiva dos textos para que possa oferecer um conjunto de obras adequado. Destaca-se também, na obra de Bordini e Aguiar (1992), a defesa de que todo texto, seja ele consagrado ou não, possa ser objeto das aulas de literatura. O essencial seria apenas que fosse visto na sua totalidade e que o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram. Podem estar presentes, dessa forma, os *best-sellers* e a produção literária moderna. O ponto de partida deve ser textos conhecidos de autores atuais, orientando-se, gradativamente, para obras do passado ou de autores contemporâneos menos conhecidos.

De acordo com Zilberman (1988), deve-se questionar os objetivos que motivam a presença do texto na sala de aula. Assim, se os objetivos levarem em conta os interesses do aluno, para quem talvez a afirmação antecipada dos valores de obras canônicas podem parecer arbitrárias, se não provieram de uma formulação dele ou se relacionarem à sua experiência de leitura, a literatura pode enfim ser tomada com um “depositário de necessidades individuais, já que uma transitividade desse tipo faz parte de sua estrutura, antes porosa que impermeável” (ZILBERMAN, 1988, p. 117).

Vieira (1989) também reafirma a importância de levar em conta os interesses dos alunos, destacando que o professor deve adotar uma concepção de literatura livre de preconceitos e aberta à realidade cultura de nossos tempos. A desmistificação de textos e autores e a discussão sobre as modificações do conceito de literatura aproximaria os jovens da leitura, de forma que até mesmo a abertura com relação a presença do *best-seller* na sala de aula auxiliaria no percurso em direção a textos mais elaborados. Vieira (1989) não exclui a presença de *best-sellers*, embora também acredite que a escola não deva estimular sua leitura.

Assim, a escola deveria privilegiar e estimular a leitura de obras ficcionais de valor estético e literário, não no sentido de dispor apenas da leitura dos clássicos ou autores consagrados, mas incluindo também autores contemporâneos, cujas temáticas estejam mais próximas das preocupações dos jovens, tornando-se mais acessíveis em função da linguagem.

Leitura e faixa etária

Outra questão presente nas obras analisadas é a relação entre leitura e faixa etária dos alunos. Rocco (1981), por exemplo, baseia-se na obra de Jean Piaget para estabelecer critérios de estudo das estruturas mentais de pré-adolescentes (entre

11 a 14 anos) e adolescentes (14 a 17 anos). Para isso, apresenta cada etapa do desenvolvimento, dando maior atenção às que abrangem a faixa etária estudada. O conhecimento da teoria piagetiana permitiria “nortear a escolha de textos e obras literárias que se adaptem a cada uma das faixas” (ROCCO, 1981, p. 19).

Essa pesquisadora ainda se baseia na obra *L'adolescence* (1943), do pedagogo francês Maurice Debesse, para chamar atenção sobre alguns aspectos importantes sobre essa fase. De acordo com o teórico francês, o adolescente ainda possui a necessidade do lúdico, do jogo, ainda que seja um “jogo sério”, de forma que “o texto literário permite, desperta e propicia a atividade lúdica mais ou menos complexa” (ROCCO, 1981, p. 18), aproximando-se desse “jogo sério” do qual o adolescente sente necessidade. Assim, de acordo com Rocco (1981), características como originalidade e criação devem ser desenvolvidas, apesar de por vezes não serem permitidas, pelo fato de que muitos professores ignoram a natureza de seus alunos no que se refere aos níveis de desenvolvimento mental.

Além disso, a autora critica o momento em que as obras são apresentadas aos alunos, defendendo que o ideal seria começar a entrar em contato com textos da época dos alunos para, mais tarde, trabalhar com outros tipos de textos, de outras épocas. Esse fato provocaria não a neutralização do efeito de massificação, mas “o afastamento do aluno (pré-adolescente e adolescente) de possíveis contatos com os textos, na medida em que ele achar que textos e obras são apenas aqueles estudados na escola.” (ROCCO, 1983, p. 79).

De acordo com Rosing (1988), o comportamento, quanto à seleção de obras, de um aluno de 2º grau deve ser diferenciado de um aluno de 3º grau, e deve considerar seu nível sociocultural, sexo, desenvolvimento psicológico e faixa etária. Por isso, é preciso que o professor conheça a realidade, realizando um levantamento de necessidades e interesses, de forma a evitar a indicação de textos que nada tem a ver com seus alunos.

Bordini e Aguiar (1993) também destacam a idade do leitor como uma influência em seus interesses, além de apresentarem as cinco idades de leitura segundo Richard Bamberger. O interesse também apresenta variação de acordo com a escolaridade do aluno, de forma que é possível identificar, ainda segundo Bamberger, cinco níveis de leitura: pré-leitura, leitura compreensiva, leitura interpretativa, iniciação à leitura crítica e leitura crítica. Outro fator que influencia nos interesses, de acordo com as autoras, é o sexo, por fatores biológicos e sobretudo culturais, de forma que

“as preferências de leitura correspondem às necessidades de cada sexo cumprir o papel social que lhe é conferido” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 21).

Avaliação

A única autora que mencionou explicitamente a questão da avaliação foi Malard (1995). Para ela, o importante é fazer com que os alunos leiam o maior número de obras e com prazer, de forma que a avaliação deve “estar centrada na comprovação da leitura dos textos. Somente depois de vencida essa etapa é que se deve partir para a posterior - a análise, em grau crescente de dificuldade à medida que as séries avançam.” (MALARD, 1995, p. 26). Reforça ainda a cobrança de detalhes de enredo que evitem o sucesso dos alunos que apenas fizeram a leitura de resumos. A postura da pesquisadora parece um tanto contraditória, pois, ao mesmo tempo em que defende a leitura prazerosa do texto, promove a presença de detalhes de enredo nas provas que não revelam qualquer criticidade ou capacidade de análise, apenas a obrigatoriedade de leitura, uma grande inimiga do prazer.

Questões sócio-históricas do ensino de literatura

Nesta categoria, foram selecionadas obras que abordam o ensino de literatura de uma perspectiva sócio-histórica, apresentando como era realizado no passado e os processos que deflagraram mudanças na forma de realizar tal ensino, além de obras que abordam questões como o vestibular, os documentos oficiais, o livro didático, os meios de comunicação de massa, entre outros. Compreendemos tais elementos como fatores externos às escolhas do professor e que influenciam sua postura em sala de aula.

Questões Sócio-históricas

Zilberman (1988) apresenta uma forte tendência de análise sócio-histórica. Segundo a autora, o enquadramento histórico impede a tomada de uma postura ingênua ou enganadora sobre o assunto. Dessa forma, relaciona a expansão do ensino formal e da alfabetização com a adoção dos valores burgueses. Assim, razões de ordem ideológica explicam por que a escola privilegiou a alfabetização e o domínio dos mecanismos de escrita, fazendo com que a burguesia se utilizasse do saber e do

raciocínio como instrumentos para a conquista do poder. Apesar de seus interesses ideológicos, a cultura se coloca ao alcance de todos, ainda que lide com o rebaixamento de sua qualidade. Democratiza-se a cultura na medida em que o conhecimento se expõe em todos os setores sociais. Ocorre então a perda do caráter aurático que a arte e a cultura detinham, de forma que, conforme defende a autora, o processo possui uma natureza ambivalente: a leitura constitui um elemento repressivo se for vinculada a uma repetição mecânica, mas se a perspectiva tomada for crítica e atuante, em que a leitura se singulariza, porque se posiciona frente ao mundo em que ela traduz, sua inclinação será democrática.

Portanto, segundo Zilberman, a leitura é fruto e agente da democratização. Contribui para a afirmação de um pensamento crítico, favorecendo a atitude que desmistifica seus valores e luta pela remoção de concepções conservadoras. A consequência da adoção de uma ideologia da leitura por parte da burguesia tem como resultado a expansão do sistema escolar em todo o mundo. Transposto ao Brasil, o fenômeno começa a provocar mudanças substanciais no ensino durante as décadas de 1960 e 1970.

De acordo com Zilberman (1988), a legislação, os livros didáticos, os manuais de história da literatura nos permitem observar que, no final da primeira e no início da segunda, observava-se a presença da literatura nos níveis iniciais (primário e ginásio) pautada na visão da leitura como meio para conservar e defender o padrão elevado de língua, inculcar valores e incutir o bom gosto, assumir a cidadania, adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais e transmitir o patrimônio da literatura brasileira. Posteriormente a 1970, ocorreram algumas mudanças: o patrimônio da literatura brasileira ficou concentrado ao 2º grau, adotando-se um ângulo cronológico. Os 1º e 2º graus adotam textos de literatura contemporânea, e o 2º grau gêneros modernos como a crônica. Como resultado dessas modificações, estreitou-se o espaço da literatura “clássica” brasileira no ensino básico, e o livro didático estava mais adaptado às características etárias e culturais do aluno, visando promover a leitura e estimular o gosto pela literatura. Como afirma Zilberman (1988, p. 126), “A mudança parece operar-se no sentido da valorização da leitura, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura literária”.

Apesar das transformações, a expansão da escola, ato que pode ter natureza democrática, não eliminou a desigualdade social, mantendo as diferenças entre escola pública e privada. Além disso, também não democratizou o ensino, pois “a

grande literatura, a da antologia, permanece inacessível aos setores mais populosos da organização social brasileira”. (ZILBERMAN, 1988, p. 128). O resultado foi uma expansão quantitativa que não conseguiu manter a qualidade do ensino anterior.

Leite (1983) aponta um círculo vicioso na formação precária dos professores, que se reflete na também precária formação de seus estudantes. Enquanto professora em cursos de especialização para professores do secundário e cursos de extensão para professores universitários, notou o desajuste entre o ensino de literatura desses níveis. Segundo ela, “a escola secundária, há muito tempo em crise, não preparava os alunos segundo as expectativas dos professores universitários” (LEITE, 1983, p. 29).

Leite (1983) também aponta que a crise no ensino, influência de um processo global de expansão da educação básica, como já apontado por Zilberman (1988), é reforçada por questões nacionais do período posterior ao golpe militar. Se a crise possui fatores especificamente nacionais, do Brasil pós-64, para que pudesse delimitá-los melhor, a autora indaga como as coisas se passavam na França, modelo de cultura letrada dos nossos colégios e universidades. Dessa forma, Leite (1983) buscou compreender a questão do ensino de literatura naquele país, revelando que o problema começou a ser discutido mais sistematicamente a partir de 1968. Coloca-se como um marco o Colóquio Cérisy-la-Salle, em 1969, em que se reuniram grandes nomes da teoria literária e professores de 1º e 2º graus. Configura-se como crise a situação em debate: “Crise da literatura, como produção e como ensino, numa sociedade preocupada com a técnica e com o lucro” (LEITE, 1983, p. 37).

De acordo com a autora, não foi só na França que o ensino de literatura passou a ser discutido de forma sistemática após 1968. Destaca, dessa maneira, Osman Lins, Maria Tereza Fraga Rocco, Luiz Costa Lima, Afrânio Coutinho e Afonso Romano Sant’Anna como pioneiros das discussões sobre o assunto no Brasil.

Meios de Comunicação de Massa

Na esteira das mudanças sociais ocorridas ao longo do século XX, também aparece, enquanto uma preocupação de algumas autoras, a concorrência da literatura com as linguagens não-verbais e com os meios de comunicação de massa. De acordo com Rocco, o acesso dos indivíduos à literatura “vai se tornando cada dia mais difícil e escasso, sobretudo em virtude da enorme atração exercida pelos veículos de massa” (1981, p. 270), de forma que esse fenômeno acentua o declínio e a crise da literatura.

Em contrapartida a essa opinião, Vieira (1989) apresenta diversas pesquisas sobre leitura e televisão, com o objetivo de averiguar a opinião corrente de que um dos fatores responsáveis pelo baixo nível de leitura dos alunos seria a indústria cultural, da qual, entre seus meios de comunicação, a televisão era o veículo mais criticado. Assim, apresenta vários estudiosos que concluem que “a maioria dos telespectadores não lia nenhum livro quando não havia televisão e os bons leitores continuarão a lê-lo, independentemente dos meios de comunicação” (VIEIRA, 1989, p. 9). A autora conclui que a televisão não é a principal responsável pelo aumento de não-leitores.

Livro Didático

Uma questão frequente nas obras é a presença do livro didático na escola. De acordo com Rocco (1981, p. 38), apesar de trazerem uma boa seleção dos textos, sua utilização deveria ser “em moldes menos automatizados e programados, possibilitando a reflexão do aluno e principalmente a do professor que, a meu ver, continua sendo a determinante da situação ensino/aprendizagem”.

Leite (1983) denuncia a concepção “bancária” do livro didático, “porque concebe o aluno como cofre vazio a ser recheado de conhecimentos por alguém - o professor - que tenha sido submetido ao mesmo processo de ‘aprendizagem’” (LEITE, 1983, p. 103). Além desse aspecto, a autora apresenta outras críticas aos manuais, com base em um texto do pedagogo francês Célestin Freinet: a sujeição do aluno e do professor aos conteúdos difundidos pelos manuais, à ideologia oficial e aos valores aos quais a escola serve enquanto aparelho do estado; a redução de pessoas, que deveriam ser sujeitos do conhecimento, a meros objetos; a sujeição ao manual enquanto mercadoria; e a tendência dos manuais em homogeneizar e simplificar o saber.

Ainda com relação ao assunto, Zilberman (1988) realizou uma análise de livros didáticos do início do século até a década de 1980, buscando a concepção de leitura utilizada em sala de aula. Verificou a não existência de um estímulo à iniciativa do estudante e a insistência em uma postura mimética, em que os bons textos ensinariam a escrever e a falar bem. A conclusão da autora é de que o livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé “leitura-texto-exercício”, e que a mudança apenas no tipo de texto inserido nele não é suficiente para transformar os demais. Dessa forma, “o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática.

Fatores Sociais e de Infraestrutura

As autoras também destacam fatores externos que influenciam o ensino de literatura. Malard (1985) aponta a questão da infraestrutura, como a carência de bibliotecas, e fatores sociais, como o baixo poder aquisitivo dos alunos, o elevado preço dos livros e a censura de pais ou da escola para determinados livros. Além disso, destaca também questões estruturais relacionadas à organização curricular, citando como dificuldades do ensino de literatura no 2º grau as poucas horas semanais, o conteúdo extenso da disciplina, a falta de leitura dos alunos e a imposição sentida pelo professor em seguir o programa dos vestibulares.

Já Bordini e Aguiar (1993) apontam como um requisito para a escola produzir um ensino eficaz de leitura literária a disposição de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, além de bibliotecários que possam promover o livro literário e programas de ensino que valorizem a literatura.

Vieira (1989) indica a relação entre leitura e família, apresentando algumas pesquisas que mostram a importância do estímulo familiar para o desenvolvimento da formação leitora da criança. Zilberman (1988) também elenca uma série de fatores socioeconômicos relacionados ao problema da leitura no Brasil: a elevada taxa de analfabetismo, o reduzido poder aquisitivo da maior parte da população, a ausência de uma política cultural contínua e eficiente e a influência cada vez maior dos meios de comunicação.

Vestibular

Um fator externo que exerce grande influência na metodologia de ensino de literatura é o vestibular. Segundo Malard (1985), o professor sente-se pressionado a dirigir seu ensino a questões objetivas, um processo de avaliação que não seria adotado por ele se não fossem os vestibulares. Vieira (1989) também destaca que o vestibular condiciona a atividade do professor, afirmando que as questões de literatura reforçam e cristalizam uma visão tradicional do ensino de literatura.

Além disso, Vieira (1989) analisou questões de literatura do vestibular da FUVEST, constatando que restringem-se, em sua maioria, à mera identificação ou reconhecimento de fatos e nomes, sem exigir praticamente nada do candidato em termos de raciocínio ou reflexão, apenas memorização. O reflexo se dá na escola, de maneira que a existência de questões de exigência ampla e superficial de fatos

da história da literatura não estimulam o professor e alunos a se aprofundarem no estudo de obras e autores.

Zilberman (1988), sobre essa questão, destaca o estranhamento mútuo gerado entre as instâncias que regulamentam o vestibular e o ensino secundário, de forma que o segundo grau é orientado pelas secretarias estaduais, e o terceiro grau, pelo Ministério da Educação. Dessa maneira, “Embora, concretamente, o ensino de literatura esteja delimitado pelo vestibular [...] os currículos parecem ignorar este fato, como se a preparação àquela prova de seleção estivesse fora de sua competência” (ZILBERMAN, 1988, p. 135).

Documentos Oficiais

Com relação aos documentos oficiais, poucos são mencionados. Isso ocorre apenas nas obras de Bordini e Aguiar (1993) e de Vieira (1989). No primeiro caso, as autoras apresentam uma pesquisa do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, sobre as diretrizes dos Estados da União, concluída em 1985, revelando que apenas o Rio Grande do Sul definia uma linha metodológica, em testagem, para o ensino de literatura.

Analisando tais diretrizes, as autoras verificam que, embora esteja presente uma dimensão crítica do ato de ler, a preocupação moralizante evidencia a tendência a prender os indivíduos em padrões estabelecidos pela sociedade em vez de estimulá-los ao questionamento. Enquanto isso, os tipos de textos sugeridos reforçam a voz do adulto e atendem aos objetivos de moldar os jovens segundo os modelos dominantes, através de adaptações que empobrecem o conteúdo das obras originais. O texto literário, assim, nesses documentos, é pensado como pretexto para estudo de gramática e não vinculado à experiência de vida do aluno

No segundo caso, Vieira (1989) analisa a Proposição Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau e os Subsídios à Proposição Curricular de Língua Portuguesa para 2º grau, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. De acordo com as orientações, o ensino de história da literatura é indispensável para que o aluno compreenda as obras e tenha uma apreensão da cultura do povo, mas esse ensino não deve se limitar ao estudo de fatos, nomes, datas e obras, mas ampliar-se com a leitura, análise e discussão de textos. A proposição também enfatiza o papel desempenhado pelo professor na condução do processo pedagógico, quanto à escolha dos

conteúdos e dos métodos de ensino. Por consequência, a proposta só será possível, dessa forma, se o professor tiver uma sólida formação profissional e um repertório de leituras suficiente. Raras são as situações em que isso ocorre. Tal fato fez com que a Proposição Curricular não fosse efetivamente utilizada nas escolas de 2º grau.

Considerações finais

Podemos notar que, a partir da década de 1980, houve o início de um processo gradual de mudança de paradigma no ensino de literatura no Brasil. Esse processo se deu tanto como uma consequência da expansão do ensino público, de forma que os métodos tradicionais de ensino não davam conta de formar as novas massas de alunos como leitores de literatura, quanto pelo avanço dos estudos literários e linguísticos, através de uma noção mais ampla de literatura e da preocupação em pensar o leitor como parte do fenômeno literário.

Com relação às obras analisadas, embora não seja possível inserir cada uma obra em apenas uma das categorias elencadas, é possível afirmar que elas apresentam uma predominância. As obras de Malard (1985) e Bordini e Aguiar (1993) abordam predominantemente questões metodológicas; as de Leite (1983) e Zilberman (1988) apresentam questionamentos de ordem sócio-histórica, enquanto as obras de Rocco (1981) e Rösing (1988) apresentam a exposição dos resultados de suas pesquisas de campo.

Apesar de duas das sete obras analisadas possuírem um enfoque nas questões metodológicas, podemos afirmar que apenas uma, de Bordini e Aguiar (1989), apresentou propostas metodológicas consistentes. Malard (1985) aproximou-se mais de orientações a professores daquilo que deve ou não ser feito para o que acredita ser um ensino de literatura exitoso. Como em um primeiro momento de tomada de consciência dos problemas, o interesse maior por questões sócio-históricas e por coletar dados sobre a realidade do ensino de literatura nas escolas brasileiras revela, respectivamente, uma vontade de diagnosticar e explicar sua situação, antes de propor uma metodologia articulada com uma teoria, que investigue questões relacionadas aos objetivos, critérios de seleção de texto e conteúdos da disciplina.

Com relação às questões sócio-históricas, duas foram muito recorrentes: o ensino de literatura no vestibular e no livro didático. Quanto à primeira delas, nas obras analisadas, o vestibular é visto como um elemento responsável por ditar os conteú-

dos e a metodologia utilizada pelo professor, que se vê forçado a ensinar a história literária, através da cobrança de informações sobre obras e autores. Distancia-se, dessa forma, o ensino de literatura da leitura literária de fato, prejudicando a formação de novos leitores. Com relação ao livro didático, critica-se o ensino de história literária a ele atrelado, bem como seu conteúdo repleto de textos fragmentados, que impedem uma compreensão abrangente das obras trabalhadas.

Por conseguinte, a análise das obras selecionadas permitiu verificar as contribuições do período para uma mudança de paradigma sobre o assunto no país. Por meio dessa pesquisa, buscamos contribuir para uma tomada de consciência dos estudos realizados, possibilitando que a história da pesquisa nessa área seja contada com o devido destaque à década de 1980. Reconhecemos as suas limitações, visto que é impossível cobrir a totalidade das pesquisas realizadas no período, mas acreditamos que, com o *corpus* analisado, conseguimos apresentar uma parte da história do ensino de literatura no Brasil, ressaltando a importância do período. Por fim, reconhece-se a importância dos pesquisadores que fizeram parte do período analisado, fundamental para o questionamento de um ensino elitista e já cristalizado, e para abertura às novas possibilidades do ensino da arte literária, recriando seu vínculo, em sala de aula, com o seu caráter subjetivo e humano.

Diagnosis of the reading crisis in Brazil: works on the teaching of literature published during the 1980s

Abstract

This research has as its theme the analysis of works on literature teaching published in Brazil during the 1980s, which pointed to the existence of a reading crisis in the country. Thus, its general objective is to analyze seven works on the issue of teaching literature in secondary education, verifying their contents. As for the specific objectives, systematize the discussions held and identify the causes for an increase in interest in the topic. As for the theoretical foundation, we follow the assumptions of Colomer (1996, 2007), Coombs (1976), Leite (1983) and Zilberman (2010) on the history of literature teaching. The research corpus was subjected to data analysis and interpretation according to Bardin's Content Analysis methodology (2016). Thus, a set of categories was created referring to the content of the works, which revealed a greater interest in socio-historical issues, in a period when attempts were made to explain the teaching crisis.

Keywords: Literature teaching; Content analysis; History of literature teaching.

Nota

- ¹ Utilizamos uma edição publicada em 1993, que não apresenta alterações quanto ao seu conteúdo em relação à sua publicação original de 1988.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que livro indicar:** Interesses do leitor jovem. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

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

COLOMER, Teresa. La evolución de la enseñanza literaria. **Aspectos didácticos de Lengua y Literatura**, Zaragoza, v. 8, p. 127-171, 1996.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COOMBS, Philip H.. **A crise mundial da educação.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Poesia na escola.** São Paulo: Discubra, 1976.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LINS, Osman. **Problemas inculturais brasileiros.** São Paulo: Summus, 1977.

MALARD, Letícia. **Ensino de literatura no 2º grau** - Problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino:** uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

ROSING, Tânia M.K.. **Ler na escola** - Para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 1988

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: Ibpx, 2010.

A língua brasileira e a colonialidade: marcas de um passado muito presente

Daniela Fátima Dal Pozzo*

Rudson Adriano Rossato da Luz**

Geraldo Antônio da Rosa***

Resumo

A chegada de espanhóis e portugueses à América Latina é chamada de colonização. O Brasil, especificamente, tornou-se colônia de Portugal. Dessa colonização, surge a *colonialidade*, que existiu e continua existindo na atualidade. Considerando isso, este estudo visa a pesquisar aspectos gerais da colonialidade, especialmente no Brasil, e como sua relação com a língua se fez/faz presente na Língua Portuguesa brasileira e as marcas que ela tem deixado na sociedade quanto ao aspecto linguístico. Assim sendo, este artigo possui caráter de revisão de literatura, tendo como aporte teórico, principalmente, Quijano (2009), Mignolo (2005), Freyre (2003), Holanda (1995) e Bagno (2003).

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Colonialidade; Brasil; Formação cultural; Exploração.

* Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) (bolsista PROSUC/CAPES). Mestra em Letras e Cultura e graduada em Letras-Português (UCS). Integrante do grupo de pesquisa intitulado Transposição didática da Teoria dos Blocos Semânticos para o ensino da compreensão leitora na Educação Básica (UCS). E-mail: danieladalpo@gmail.com.

** Doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) (bolsista PROSUC/CAPES). Integra o grupo de pesquisa do CNPq: Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduado em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: rarluz@ucs.br.

*** Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia. Docente-pesquisador na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua no grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA SERRA) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: garosa6@ucs.br.

Considerações iniciais

Língua e cultura se inter-relacionam. E mais: a língua, os registros linguísticos, bem como as mudanças linguísticas nos permitem compreender aspectos históricos e culturais, marcas deixadas pelos antepassados. Diante disso, a partir de pesquisa teórica, este artigo busca discutir aspectos gerais da colonialidade na América Latina e, particularmente, no Brasil, para, em seguida, analisar como sua relação com a língua se fez/faz presente na Língua Portuguesa brasileira, assim como as marcas que ela tem deixado na sociedade quanto ao aspecto linguístico. Cabe dizer que se entende a colonialidade como fruto do processo de colonização ocorrido nos territórios dominados por portugueses e espanhóis, territórios esses que hoje compõem a América Latina. Em processo que desconsiderou os diferentes aspectos culturais aqui já existentes, como por exemplo, a língua, a religião e a relação com a natureza.

Para isso, primeiro abordamos, a partir de Quijano (2009) e Mignolo (2005), concepções sobre a *colonialidade*, para, em seguida, falar da formação colonial do Brasil, a partir de Freyre (2003) e Holanda (1995). Por fim, discutiremos a relação língua e colonialidade, na tentativa de mostrar suas marcas no linguístico do Brasil.

Colonialidade: concepções e marcas na sociedade na contemporaneidade

O mundo, tal como ele é pensado hoje, sofre influência do imaginário social que se fez presente no passado e ainda se faz na atualidade. Segundo o sociólogo peruano Quijano (2009, p. 73), o poder capitalista, dentre vários elementos, sustenta a colonialidade, “na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal”. Ela se torna mundial e se consolida na América Latina, após os processos de independência.

Para Mignolo (2005), a colonização nos circuitos do Atlântico, acabam contribuindo para a constituição de um padrão eurocentrado, um poder hegemônico que dita o que é “padrão”, e o que foge desse padrão não tem lugar, ou voz, sendo subalterno. Vão sendo, assim, naturalizadas determinadas relações de poder.

A ideia de raça, por exemplo, segundo Quijano (2005), passou a existir a partir da chegada dos europeus à América e, conforme esse autor, disso decorre a legitimação de relações de poder, isto é, de dominador e de dominado. Além disso, é preciso considerar que a partir disso, a Europa adquiriu uma nova identidade e que isso mais a expansão do colonialismo europeu contribuíram para a constituição de uma visão eurocêntrica do mundo, do conhecimento, das relações de dominante *versus* dominado, ou seja, europeu *versus* não europeu, decorrendo daí a naturalização de relações de poder, a partir da ideia de raça, a qual irá legitimar a dominação dos povos originários e o processo de tráfico e escravidão dos negros realizado pelos europeus.

É, conforme afirma o sociólogo peruano, a partir da raça que advém a divisão de trabalho, os que “merecem” salário e bons empregos, e aqueles que *devem* trabalhar em benefício de um senhor. Disso resulta um tipo de controle e, com isso, surge o capitalismo, tendo a Europa como centro desse mundo (QUIJANO, 2005). Consoante isso, Quijano (2005, p. 121) diz que:

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao ‘sistema-mundo’ que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder.

Ou seja, a partir da colonização, da hegemonização de poder, a estrutura do mundo mudou, reforçando algumas perspectivas: indivíduos sendo considerados superiores ou inferiores, civilizados ou bárbaros, tradicionais ou modernos, visão essa eurocêntrica e dicotômica, como se o mundo todo fosse *isto* ou *aquilo* (QUIJANO, 2009), não havendo possibilidade para a *pluralidade, para as diferenças, para as subjetividades*. Em outras palavras, “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121).

Cabe, então, falar sobre o termo *colonialidade*, que, para Quijano (2005), refere-se a um padrão – contínuo – global de poder, nascido com a colonização da América, e que articula, em uma estrutura heterogênea de poder, as assimetrias de raça, gênero e trabalho, visando ao domínio de uns povos sobre outros. Nessa perspectiva, a colonialidade é mantenedora do *status quo* colonialista pós-processos de independência na América Latina.

Segundo Mignolo (2005, p. 35), “a emergência da ideia de ‘hemisfério ocidental’ deu lugar a uma mudança radical no imaginário e nas estruturas de poder do mundo moderno/colonial”. De acordo com o autor, o que hoje se considera por civilização tem como base o imaginário do sistema-mundo moderno colonial, o que decorreu a partir do século XVI, principalmente a partir do circuito comercial do Atlântico.

Ao chegarem à América Latina, os colonizados são vistos como o “outro”, “os selvagens”, que precisam ser “salvos” e/ou “civilizados”. São os novos “bárbaros” que, assim como na Roma Antiga, terão seu território dominado, agora não mais por guerras, mas por intermédio da evangelização/catequização. Em suma, o que não se enquadra no padrão europeu é visto como a *diferença*, a exterioridade (MIGNOLO, 2005).

Em se tratando de poder, ele pode se manifestar de diversas formas, não sendo, necessariamente, físico, podendo ser simbólico, como é o caso da língua. Consoante isso, Mignolo (2005) diz que esse imaginário foi constituído, em parte, pelo e no discurso colonial. Contudo, interessa-nos adentrar nas particularidades da formação colonial do Brasil, a qual, em razão de ter sido realizada pelos portugueses – diferentemente do restante da América Latina – possui características *sui generis*.

Formação colonial do brasil: peculiaridades e elementos estruturantes

A sociedade colonial brasileira, a partir da tomada de posse das terras dos povos originários, realizada pelos portugueses, estrutura-se, conforme Freyre (2003, p. 65), a partir de alguns princípios, a saber: “A base, a agricultura; as condições, a estabilidade patriarcal da família, a regularidade do trabalho por meio da escravidão, a união do português com a mulher índia, incorporada assim à cultura econômica e social do invasor”, visando à implantação de uma cultura europeia nesse território que, agora, de certa maneira, é pertencente ao território europeu, num processo antagonista. Quanto a isso, o autor diz que:

Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. [...] Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo (FREIRE, 2003, p. 116).

Alguns anos mais tarde, uma nova figura entra nessa composição colonial: o negro, traficado da África para ser escravizado nessas terras. Estimativas apontam que em torno de 5 milhões de pessoas foram trazidas do continente africano, sendo que muitos acabavam morrendo nos navios “negreiros”, dadas as péssimas condições das viagens, o que, inclusive, modificou o comportamento dos cardumes de tubarões no oceano atlântico (FERRARI, 2021). Dentre os motivos do comércio de pessoas no Brasil Colonial, está a resistência dos povos originários na realização de trabalho sistemático e regular, conforme queriam os portugueses. Segundo Holanda (1995), os indígenas, num primeiro momento, colaboram com os portugueses em atividades de caça, pesca, extrativismo e criação de gado. Contudo, “difícilmente se acomodavam, porém, ao trabalho acurado e metódico que exige a exploração dos canaviais. Sua tendência espontânea era para atividades menos sedentárias e que pudessem exercer-se sem regularidade forçada e sem vigilância e fiscalização dos estranhos” (HOLANDA, 1995, p. 48), havendo um contraponto entre a agricultura europeia e os chamados métodos rudimentares dos povos originários (o que contribui para o mito do “índio preguiçoso”). Dessa forma, o negro torna-se uma figura central dentro do latifúndio colonial brasileiro e, por consequência, na formação do que chamamos de povo brasileiro.

A partir desses elementos, temos uma colonialidade brasileira, a qual se processa de maneira “aristocrática, patriarcal e escravocrata” (FREYRE, 2003, p. 267), em que o português se constitui como um grande senhor, com muitas terras, muitos escravos e com um poder quase que absoluto sobre aquele seu território. Um senhor de engenho, que pode ser comparado aos senhores feudais europeus, num sistema que dependia não só de uma extrema hierarquização das relações sociais, mas também da função nele desempenhada pelos indivíduos.

Esse povo que vai se constituindo, a partir também da cruz das raças, na maioria das vezes, ocorrida em função da violência sexual dos senhores de engenho para com as mulheres indígenas e, principalmente, para com as escravizadas – as quais acabaram por serem acometidas por doenças “venéreas” (FREIRE, 2003), que hoje chamamos de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), dentre as principais, a sífilis. Quanto ao colonizador português, “fez sempre o que quis no Brasil patriarcal. Matou, cegou, deformou à vontade. Fez abortar mulheres. Levou anjinhos para o céu” (FREYRE, 2003, p. 401), numa “sifilização” que caminhou junto ao movimento de civilização proposto pelos portugueses. Civilização essa que, no período inicial da

colonização, foi marcado por uma heterogeneidade étnica europeia, predominando apenas a língua como algo originalmente português e a exigência de ser católico.

Sobre a língua, a partir encontro ocorrido entre diferentes culturas (o que discutiremos posteriormente), houve um processo de modificação, no qual Freyre (2003, p. 417) ressalta que “o português do Brasil, ligado as casas-grandes às senzalas, os escravos aos senhores, as mucamas aos sinhô-moços, enriqueceu-se de uma variedade de antagonismos que falta ao português da Europa”. Já em relação ao catolicismo, vale ressaltar a importância histórica dele na formação cultural da Península Ibérica, tanto entre os portugueses como entre os espanhóis. Junto aos conquistadores de território, vieram os conquistadores religiosos – num primeiro momento, a Companhia de Jesus – com o intuito de expandir a cristandade, estremecida com os movimentos reformistas recentemente ocorridos em algumas partes da Europa.

Diante disso, a seguir abordamos especificamente sobre a colonialidade presente na língua.

Colonialidade: reflexos na língua num contexto de negação do outro

Embora este estudo tenha como recorte a análise do reflexo da colonialidade na língua portuguesa do Brasil, não ignora a relevância da discussão sobre outros tópicos relacionados a isso.

Ao chegarem à América, os colonizadores impuseram, dentre tantas coisas, sua própria crença e, também, sua própria língua. Queriam “salvar” os povos nativos habitantes desse continente. Disso decorreu, por exemplo, a relação dominantes e dominados. Um dos meios de dominar os povos foi pela imposição da Língua Portuguesa a partir de 1757, por Marquês de Pombal, primeiro-ministro português (BAGNO, 2003). Após essa data, só era permitido o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, tanto é que ela se tornou e é até hoje o único idioma oficial desse país. Nos outros países da América Latina, por exemplo, foi imposto o espanhol, uma vez que muitos desses países foram colonizados pela Espanha.

Essa é uma demonstração de poder, de dominação. Ao estipular uma língua como oficial, politicamente é uma forma de “fabricar” novos seres, purificando a sociedade, isto é, equivale a instituir um novo pensamento, novas crenças; é, também, uma

maneira de domínio, de tornar essa sociedade “civilizada”, porque até então ela não o era, segundo uma visão eurocêntrica (BOURDIEU, 1998).

A linguagem, segundo Bagno (2003, p. 16), “de todos os instrumentos de controle e coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil”. Ainda, de acordo com esse linguista, discriminar alguém se tornou politicamente incorreto na sociedade atual, no entanto, isso não significa que os preconceitos e discriminações não existam. Em se pensando no preconceito linguístico, ele é tido, muitas vezes, como algo “natural”, podendo ser declarado, conforme Bagno (2003), por qualquer pessoa, independentemente da ideologia.

Quanto a essa imposição do português, ela traz consequências até os dias de hoje, por isso existe o termo *preconceito linguístico*. Segundo Bagno (2003, p. 78, grifo nosso):

O decreto de Pombal constitui o primeiro exemplo dos procedimentos autoritários que caracterizarão as políticas lingüísticas no Brasil. **O português só se tornou língua majoritária do nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas.** A notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português encarna, sem dúvida, a continuação desse espírito colonialista, que se recusa a atribuir qualquer valor ao que é próprio da terra, sempre visto como primitivo e incivilizado, além de refletir nosso fascínio por tudo o que vem de fora, considerado intrinsecamente bom e digno de imitação.

A imposição da língua portuguesa fez com que outras línguas fossem consideradas inapropriadas e fossem “esquecidas”. No Brasil, por exemplo, no século XVI, a estimativa era de que havia cerca de 1.300 línguas faladas pelos povos indígenas (GASPAR, 2011). Atualmente, acredita-se que há apenas 274 línguas indígenas, segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2021) – é preciso mais estudos linguísticos e antropológicos para se ter mais certeza da quantidade, segundo o IBGE.

Quanto de cultura e de diversidade se perdeu com isso? Como essas línguas deixaram de existir? Dessas 1.300 línguas: “Cerca de mil delas se perderam por diversos motivos, entre os quais a morte dos índios, em decorrência de epidemias, extermínio, escravização, falta de condições para sobrevivência e aculturação forçada” (GASPAR, 2011, não paginado).

Há, felizmente, povos que continuam lutando e resistindo, como é o caso de Jacqueline Caniguan, uma mapuche do Chile, a primeira a cursar universidade, que apesar do mapuche não ser mais a língua materna de seu povo, continua pro-

pagando a importância do idioma na vida de um povo e da formação identitária. Em decorrência disso, em 2010, ela criou o primeiro internato linguístico da língua mapuche (LA RIVERA, 2019).

E por que algumas línguas, como milhares de línguas indígenas, “desaparecem”? Para tentar responder a essa pergunta, cito Charaudeau (2015, p. 29), que diz que

as línguas não desaparecem por causa de uma fraqueza inerente a seu sistema, mas por razões políticas, econômicas e sociais: de um lado, a vontade dos Estados que buscam estender sua hegemonia (imposição) ou preservar sua integridade (defesa); de outro, a vontade dos povos de preservar suas diferenças.

Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 36) diz que ao longo da história do Brasil, a língua valorizada era aquela das classes mais favorecidas, isto é, do homem branco, da classe senhorial, enquanto as demais não eram línguas prestigiadas. Isso se intensifica após 1808, com a chegada da coroa portuguesa no Brasil, uma vez que houve a imposição dos padrões e valores portugueses. Desse modo, segundo a autora, a língua de prestígio advém de ordem social, política e econômica.

Consoante esse viés, Bagno (2003, p. 87) afirma que,

de um lado, temos a norma-padrão lusitanizante, ideal de língua abstrato, usado como verdadeiro instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos; do outro, temos as diversas variedades cultas, usos reais da língua por parte das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa.

O português brasileiro, que se diferencia em vários aspectos do português de Portugal, por mais que tenha sido construído tendo este como base, é considerado inferior. Um é aceito como correto, civilizado. O outro como errado. Isso faz com que a identidade linguística brasileira seja buscada em outro continente, lá longe, tendo Portugal como referência. (BAGNO, 2003).

Acredito que o percurso feito até agora já demonstra qual a relação entre língua brasileira e colonialismo. Cabe, ainda, dizer que é preciso considerar que é pela língua que o ser humano interage com o outro, sendo, portanto, a língua parte da cultura e da(s) identidade(s) de um indivíduo. Feito isso, vale dizer que uma delas é a famosa frase que já foi e ainda é muitas vezes ouvida: “Brasileiro não sabe falar português / Só em Portugal se fala bem português” (BAGNO, 1999, p. 20). Por mais que a língua portuguesa seja fruto de uma imposição colonial ocorrida a partir do século XVI, sua influência é perceptível até os dias de hoje.

Explicamos: por mais que Brasil e Portugal, assim como outros países, possuam a Língua Portuguesa como idioma oficial, o padrão é aquele Europeu ainda nos dias de hoje. De acordo com Castilho (2010, p. 31):

Há mais de quinhentos anos a língua portuguesa foi trazida ao Brasil. Nos séculos XVI a XVIII foi rotulada como o português no Brasil, pois era inteiramente lusitana, e não tinha superado as línguas indígenas. A partir do século XIX, a língua portuguesa tornou-se majoritária, começou a distanciar-se do português europeu, sendo então denominada português do Brasil. A partir dos anos 80 do século XX, suprime-se a preposição *do*, e começamos a falar em português brasileiro. Sinaliza-se com isso que novos distanciamentos tinham ocorrido, servindo a expressão para designar a identidade linguística dos brasileiros.

Será que essa identidade brasileira existe mesmo e é aceita? Ou será que ela toma como base, ainda hoje, a Europa, o português europeu? E qual a importância de marcar essa diferença entre português brasileiro e europeu? O Brasil, localizado na América Latina, faz parte do Ocidente, mas, de maneira geral, a América Latina é o *outro*, aquele que não pertence ao eurocentrismo (MIGNOLO, 2005). Esse pensamento colonial demonstra como isso só reforça o preconceito linguístico existente nos dias de hoje, que vem já de séculos.

E não só isso: dentro do próprio sistema brasileiro, algumas pessoas consideram que há aqueles que falam bem e aqueles que não sabem falar português. Segundo Bagno (2003), a noção de *erro* varia de acordo com quem usa; isto é, pessoas de classes sociais favorecidas veem erro na linguagem utilizada pelas pessoas de classes sociais menos favorecidas. Ou seja, quanto mais prestigiada for a classe social, menos será tido como “erro” aquilo que a pessoa fala; quando menos favorecida for a classe social da qual a pessoa pertence, mais julgada ela será (BAGNO, 2003).

O que há é um preconceito que toma como base um colonialismo eurocêntrico. Sobre isso, Dijk (2015) diz que o preconceito e a discriminação, no que diz respeito aos discursos, ou seja, ao uso da língua, são aprendidos, ou seja, não faz parte do indivíduo desde o seu nascimento. Ele é ensinado/difundido pelos discursos controlados das elites, dos meios de comunicação, segundo ele.

Ainda, segundo esse autor: “Racismo é essencialmente um sistema de dominação e desigualdade social. Na Europa, nas Américas e na Austrália, isso significa que uma maioria (e, às vezes, uma minoria) ‘branca’ domina minorias não europeias” (DIJK, 2015, p. 35). Em se pensando ao português, os brancos europeus dominaram a América Latina, impondo seu próprio idioma. Novamente, a relação colonialidade europeia mostra-se por meio do discurso.

No entanto, dentro do próprio Brasil, por exemplo, o colonialismo continua, uma vez que “o discurso é praticamente a única maneira por meio da qual os preconceitos racistas são expressos e reproduzidos na sociedade” (DIJK, 2015, p. 35). A língua é um dos meios de controle, de poder, de “materializar” os preconceitos, o racismo. Tornando a Bagno (1999, p. 42), “o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê. Neste caso, o preconceito lingüístico é decorrência de um preconceito social”.

A título de exemplo, Gonzales (1984, p. 238) diz que:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l*, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em *cê*, o está em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês.

Vale exemplificar com os *memes*, muito utilizados nas redes sociais. Dentre as características que os tornam engraçados e populares, uma delas é o fato de eles terem uma linguagem informal, muitas vezes sem concordância entre sujeito e verbo. E eles são de agrado de todos: não importa a classe, a pessoa. Aqui já não existe preconceito lingüístico tão explícito. Mas por quê? Por que ele é de agrado de todos, independentemente da classe? Quem são as pessoas que os criam?

Ainda sobre o preconceito lingüístico, Bagno (2002, p. 42-43) afirma que:

É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador.

Será que existe uma língua certa? Por que tanto preconceito para com as variações linguísticas? Em 2019, a revista Super Interessante (2019) publicou uma matéria desmistificando a crença de que é no Maranhão que se fala o português mais correto, citando Bagno. Esse linguista diz que esse preconceito advém da crença de que existe apenas um jeito certo de falar a língua (BAGNO, 2003). Consoante isso, Lucchesi (2012, p. 79) alega que o preconceito lingüístico é a “crua manifestação da discriminação econômica e da ideologia da exclusão social”.

Em se tratando do ensino de português, por exemplo, ele sempre teve como base o ensino de gramática, da norma-padrão. Mas será que é a melhor ou a mais efi-

caz metodologia a ser adotada? Será que não há outras alternativas ou urgências quanto ao ensino de língua nas escolas? Até porque, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é notável a dificuldade quanto à compreensão leitora nas mais diversas áreas do conhecimento. A título de exemplo, dos 1,4 milhões de estudantes do último ano do Ensino Médio, em 2017, 20 mil participaram do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e somente 1,62% desses estudantes, segundo dados do INEP, possuem conhecimento adequado em Língua Portuguesa (BRASIL, 2018). Será que já não é hora de ensinar aquilo que realmente os alunos precisam e usam no dia a dia em vez de ensinar gramática pura na escola, algo tão distante do que realmente usamos no dia a dia? Não estamos dizendo que a gramática é errada, mas aquilo que normalmente se aprende na escola é bem distante do que os alunos, as pessoas usam no dia a dia.

Quanto à leitura, é preciso falar sobre um outro tópico. O acesso aos livros. No ano de 2021, a receita brasileira argumentou que as famílias que recebem menos de dois salários mínimos não consomem livros não didáticos, utilizando isso como justificativa para defender a isenção na reforma tributária para as editoras. Segundo a reportagem de *O Globo*: “Receita argumenta que pobres não comprem livros para justificar proposta que volta a cobrar impostos de editoras” (OLIVEIRA; SANTOS, 2021).

Será que esse não é mais um exemplo de como a colonialidade continua presente na atualidade? Se famílias que recebem menos de dois salários mínimos não consomem livros, segundo a receita, não deveria ser feito algo para que elas tenham acesso a livros ao invés de tornar o consumo mais difícil? Isso não seria fruto de um pensamento colonial, em que só algumas pessoas podem ter acesso a livros, conhecimento, etc.?

Ainda no que diz respeito a língua, mas sob uma perspectiva de poder e de interação, Ribeiro (2009, p. 14), filósofa brasileira, diz que a língua pode ser entendida “como mecanismo de manutenção de poder”. A autora, em sua obra *Lugar de fala*, conta sobre as lutas de vozes que são ignoradas por questão de identidade de gênero, raça e orientação sexual. Quantas histórias já foram e ainda são silenciadas? Se elas são silenciadas é sinal de que há desigualdade, as quais “são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros” (RIBEIRO, 2009, p. 31).

A linguagem é um dos principais meios de opressão, ela faz calar, silenciar, ela oprime. Por que vozes são caladas? Quem detém o poder discursivo? Por que o outro é visto como inferior? O que se ganha ao silenciar uma voz? Quem tem espaço para falar e ser ouvido? Quando uma pessoa é calada, ela não deixa apenas de falar: elas não existem, para muitos, como suas vidas não têm tanta significância. São apenas mais um, ou, talvez, um a menos? Sobre isso, Ribeiro (2009, p. 77) questiona:

Falar, muitas vezes, implica receber castigos e represálias, e justamente por isso, muitas vezes, prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modelo de sobrevivência? E, se falamos, podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade? Quando existe algum espaço para falar, por exemplo, é permitido que ela fale sobre Economia, Astrofísica, ou só é permitido que fale sobre temas referentes ao fato de ser uma travesti negra?

Por ser o discurso, que ocorre por meio de uma língua, um forte instrumento de opressão, poder e controle, um oprimido, quando fala, incomoda, causa desconforto: “grupos que sempre estiveram no poder passam a se incomodar com o avanço de discursos de grupos minoritários em termos de direitos” (RIBEIRO, 2009, p. 55). Por quê?

Falar é ter direito à existência, direito ao exercício da cidadania. A filósofa brasileira defende que não se deve promover um discurso homogêneo, mas “uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal” (RIBEIRO, 2009, p. 69). Defende-se que as pessoas tenham voz, tenham direito à humanidade.

Considerações finais

A colonialidade ainda se faz presente e impõe relações de força, inclusive por meio da língua. Por mais que a Língua Portuguesa seja o idioma oficial de diversos países, ela se configura dentro do seu próprio seio, uma vez que a língua é parte da cultura. O pensamento de que há culturas mais civilizadas ou culturas superiores acaba se refletindo na língua, bem como os preconceitos sociais, linguísticos.

Deve-se considerar que não há culturas mais civilizadas e outras menos civilizadas. Mas, sim, culturas com peculiaridades distintas. Toda exclusão acarreta que um não letramento adequado resulte em uma sociedade manipuladora e preconceituosa.

No Brasil, não se fala o Português de Portugal, mas o Português do Brasil, assim como em Angola se fala português da Angola, pois língua e cultura estão inter-relacionadas. E dentro de cada um desses países falantes de um “mesmo” idioma, há diversas variações linguísticas, dialetos, os quais são vistos de modo negativo, pejorativo e rude por alguns.

Vale dizer que esse preconceito para com a língua está relacionado com a colonialidade do século XVI, a qual tem se modificado e tem sido exercida de diferentes maneiras. Linguisticamente, os discursos podem ser usados como forças de dominação e de discriminação, baseada em ideologias modernas/colonialistas. Nesse sentido, a língua continua operando, juntamente com outros aparatos culturais, como meio de legitimação ou deslegitimação de determinados modos de ser no mundo. Ademais, cabe-nos questionar: por que temos uma “língua oficial”? Quem a oficializou? Quais forças operam para que haja uma língua e uma gramática normativa em detrimento de outras possibilidades linguísticas? Se a linguagem constitui nossas subjetividades, ela não deveria ser mais plural? Esses e outros questionamentos nos fazem seguir, em movimento de investigação.

The Brazilian language and coloniality: marks of a very present past

Abstract

The arrival of Spanish and Portuguese people in Latin America is called colonization. Brazil, specifically, became Portugal's colony. From this colonization, coloniality arises, which existed and continues to exist until the present moment. Considering this, this study aims to research general aspects of coloniality, especially in Brazil, and how it relates to the language in the past and in the present in the Brazilian Portuguese language and the marks it has left in society in terms of the linguistic aspect. Therefore, this article has a literature review character, having as a theoretical contribution authors such as Quijano (2009), Mignolo (2005), Freyre (2003), Holanda (1995) e Bagno (2003).

Keywords: Portuguese language; Coloniality; Brazil; Cultural training; Exploration

Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003. 199 p.

BRASIL. *Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2018a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em: 15 set. 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005. 263 p.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARADEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco. (org.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 15-31. Tradução de Clebson Luiz de Brito e Wander Emediato de Souza. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/22534/epub/28?code=rW2VYh3y+JHonIhqFyh1TvQjIAMwrS5Egr5WtwoHoGb5bjAiR/OTrdlQxgBptI-Z0NJC5/vS1+YjFDGl21I1G4A==>. Acesso em: 8 abr. 2021.

DIJK, Teun A. VAN Patrick (org.). Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco. *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 33-50. Tradução de Glaucia Proença Lara e Regina Célia Vieira. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/22534/epub/28?code=rW2VYh3y+JHonIhqFyh1TvQjIAMwrS5Egr5WtwoHoGb5bjAiR/OTrdlQxgBptI-Z0NJC5/vS1+YjFDGl21I1G4A==>. Acesso em: 8 abr. 2021.

ESTATÍSTICAS, Instituto Brasileiro de Geografia e. *O Brasil indígena: língua falada*. 2021. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 8 abr. 2021.

FERRARI, Wallacy. *Como mortes em navios negreiros modificaram a rotina dos tubarões*. 2021. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/desventuras/como-as-mortes-em-navios-negreiros-modificaram-a-rotina-dos-tubaroes.phtml>. Acesso em: 5 jun. 2022.

FREIRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GASPAR, Lúcia. *Línguas indígenas no Brasil*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=832:linguas-indigenas-no-brasil&catid=47:letra-l. Acesso em: 8 abr. 2021.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LA RIVERA, Cecília Millan. Jacqueline Margarita Caniguan Caniguan: a árvore da palavra continua com os galhos firmes, e só falta conseguir um bom adubo para dar frutos. In: STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo (org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des)coloniais*. Curitiba: Appris, 2019.

LUCCHESI, Dante. Norma Linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 57-83.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009. p. 73-118. Disponível em: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

OLIVEIRA, Eliane; SANTOS, Claudia dos. *Receita argumenta que pobres não compram livros para justificar proposta que volta a cobrar impostos de editoras*. 2021. O Globo - Economia. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/receita-argumenta-que-pobres-nao-compram-livros-para-justificar-proposta-que-volta-cobrar-impostos-de-editoras-24959590>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SUPER INTERESSANTE. *Em qual estado brasileiro se fala o português mais correto?* 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/oraculo/em-qual-estado-brasileiro-se-fala-o-portugues-mais-correto/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Pelos caminhos da loucura e da nudez: a performance do corpo transgressor no conto “Aí pelas três da tarde”, de Raduan Nassar

*Maria Luiza Navarro Martins**

*Ana Paula Franco Nobile Brandileone***

Resumo

Este estudo analisa o conto “Aí pelas três da tarde”, de Raduan Nassar, a fim de investigar a presença da performatividade no texto literário, dado o protagonismo do corpo que atua como signo narrativo. No conto, o discurso, dirigido a um narratário, é ferramenta de transgressão de interditos laborais, sociais e morais. Nesse contexto, o corpo inscreve-se não somente como objeto de representação, mas como elemento composicional, que conduz o discurso narrativo.

Palavras-chave: Performance; Corpo; Raduan Nassar; “Aí pelas três da tarde”.

* Mestranda em estudos literário pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Cornélio Procópio. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6831-8723>. E-mail: malu.navarro.martins@gmail.com

** Professora Doutora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio. Atua Na área de estudos literários do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5446-3957>. E-mail: apnobile@uenp.edu.br

Conexões literárias entre corpo e palavra

Na arte, o corpo pode ser representado imageticamente, como na pintura e nas artes plásticas, ou como o instrumento artístico em si, como na dança, na arte performática e no teatro. Nesse sentido, o corpo tem sua concretude e suas nuances diretamente capturadas pelo receptor, acentuando seu protagonismo na medida em que atua como esfera discursiva; aspecto que, à primeira vista, não repercute na literatura. Se a materialidade do corpo está diretamente manifestada nas formas de arte mencionadas, na literatura a construção e a ilusão do corpo é mediado pela concretude da palavra; processo que sugestivamente dilui o estado de presença comunicativa do corpo.

Nessa linha de raciocínio, a relação entre corpo e palavra seria rarefeita, volátil ou obscura, dado o jogo entre a construção do objeto que, neste caso, seria uma imagem do corpo e seu meio de representação, a palavra impressa. Equivaleria à distância dos componentes do signo linguístico, como definida por Saussure (2006): o significante (a imagem acústica e meio da representação) e seu significado (o conceito a ser reproduzido). Observa-se, todavia, que a linguagem, na sua forma estética, incorpora, não raro, a sensibilidade corpórea em seu discurso, como a sinestesia, figura de palavra promotora da fusão dos diferentes sentidos (tato, visão, olfato etc.). Vínculo singelo, mas que acena para as possíveis associações entre o corpo e a literatura. Nesse sentido, o objeto literário retém e reelabora a percepção do sensível por meio do uso estético da palavra, a fim extraí-la e mobilizá-la em outro corpo. Na obra *Ideologia da estética*, Terry Eagleton (1993) recupera a presença do corpo para a compreensão do conceito de estética. O termo vem do grego *aisthesis*, que significa percepção ou sensação e, portanto, diz respeito aos modos de apreensão sensorial do mundo. Diante disso, antes de ser tradicionalmente tratada como o estudo do belo, na filosofia ou nas artes, a estética remete à excitação das sensações humanas. Como consequência, o corpo humano torna-se um mediador, que coleta e processa esses estímulos da percepção. Logo, Eagleton direciona para a relevância da corporeidade no âmbito da estética:

A distinção que o termo ‘estética’ perfaz inicialmente, em meados do século XVIII, não é aquela entre ‘arte’ e ‘vida’, mas entre o material e o imaterial: entre coisas e pensamentos, sensações e ideias; entre o que está ligado a nossa vida como seres criados opondo-se ao que leva uma espécie de existência sombria nos recessos da mente. É como se a filosofia acordasse subitamente para o fato de que há um território denso e crescendo para além de seus

limites, e que ameaça fugir inteiramente à sua influência. Este território é nada mais do que a totalidade da nossa vida sensível — o movimento de nossos afetos e aversões, de como o mundo atinge o corpo em suas superfícies sensoriais, tudo aquilo enfim que se enraíza no olhar e nas vísceras e tudo o que emerge de nossa mais banal inserção biológica no mundo. A estética concerne a essa mais grosseira e palpável dimensão do humano que a filosofia pós-cartesiana, por um curioso lapso de atenção, conseguiu, de alguma forma, ignorar. Ela representa assim os primeiros tremores de um materialismo primitivo — de uma longa e inarticulada rebelião do corpo contra a tirania do teórico (EAGLETON, 1993, p. 17).

Portanto, se parte crucial do que é estético, afeta a percepção do corpo e dos seus sentidos, a literatura compreendida como manifestação estética via linguagem, é também campo fértil para observar as formas de presença do corpo, suas funções e acepções, tanto na construção quanto na mediação do texto literário. Não por acaso, Zumthor (2018) estabelece correlações entre corpo, performance e leitura, interessado em compreender os efeitos da vocalização do discurso literário, conferindo destaque ao corpo no momento de interação com o poético. Para o autor, a recepção do texto literário ocorre por meio da performance do texto, que se renova a cada leitura conforme o sujeito se transmuta no tempo-espaço. Essa percepção do texto é também da ordem do sensível, pois o corpo é uma instância inexorável e universal de significação do mundo, dado que inclui o pólo criativo do fenômeno literário. É, nesse sentido, que o discurso poético promove um jogo comunicativo entre corporeidades, a de origem e a de destino.

Nessa esteira de reflexões é que associações entre literatura e corpo se estabelecem, sejam aquelas que definem o objeto literário como estético, sejam os modos de operacionalização da leitura do poético. Em ambas as considerações, o corpo é assumido como uma virtualidade. O que se explora neste estudo é, portanto, a mediatrix entre corpo e palavra na materialidade do texto, buscando apreender a construção discursiva do corpo por meio da palavra. Ponto inicial dessa relação está a noção de performatividade. Para Glusberg (2013, p. 43), a performance como arte “[...] inevitavelmente tem duas conotações: a de uma presença física e a de um espetáculo, no sentido de algo para ser visto (*spetaculum*)”; com isso, a performance é fenômeno que demanda a presença de um corpo e sua espetacularização. Similarmente, Richard Schechner (2013) define a performance no âmbito do “mostrar-se fazendo”, ou seja, à exposição e manipulação intencional de comportamentos e ações que promove sentidos. Consequentemente, a performatividade consiste na capacidade de um objeto em simular uma performance (SCHECHNER, 2013) e, assim,

significar ao desempenhar uma ação. Dessa maneira, observa-se a possibilidade de tratar o texto literário como performativo, na medida em que simula a presença do corpo, mas permite, para além disso, a emersão de sentidos.

Conforme Glusberg (2013), o corpo para a arte da performance é o signo motor do acontecimento artístico, dado que “[...] o corpo humano é a mais plástica e dúctil das matérias significantes, a expressão biológica de uma ação cultural” (GLUSBERG, 2013, p. 52). Desse modo, a manipulação do signo se dá via discurso do corpo que, simultaneamente, apropria-se e desestabiliza formas corpóreas programáticas de comportamento e do gestual. Assim, o corpo é compreendido como uma instância de sentido, como signo artístico e performativo e, por isso, capaz de discursar no texto literário.

Considerando, então, as articulações possíveis entre corpo e arte da palavra, este estudo apreende o corpo como signo que, ao ser lido, é também espetacularizado, sendo capaz de suscitar sentidos no texto literário e atuar como ferramenta discursiva. Tomando como *corpus* de análise o conto “Aí pelas três da tarde”, de Raduan Nassar (1997), investiga-se a possibilidade de o corpo, ensandecido e nu, configurar signo da rebeldia contra a racionalidade castradora dos desejos, propondo a leitura de um corpo que discursa.

O corpo transgressor: loucura e nudez em “Aí pelas três da tarde”, de Raduan Nassar

No panorama brasileiro, o projeto literário do escritor Raduan Nassar é constantemente referido como peculiar e original pelas vozes críticas (PERRONE-MOISÉS, 1996; PELLEGRINI, 1999; SÜSSEKIND, 2004; SCHØLLHAMMER, 2011), seja na forma da narrativa verborrágica, lírica e paródica ou, ainda, nos temas abordados, como o incesto, o embate ideológico, o erotismo, as relações de poder e a desintegração das relações familiares. Outro termo também poderia integrar-se como elemento configurador da sua produção literária, a intensidade, dada a relação inversa entre o tempo de atuação do autor e sua perenidade na cena literária. Nassar publicou apenas três livros *Lavoura arcaica* (1975), *Um copo de cólera* (1978) e *Menina a caminho* (1997), os quais foram compilados em *Obra completa*, de 2016, que lhe rendeu nada menos que o Prêmio Camões de Literatura, no mesmo ano. Porém,

ainda na década de oitenta, o escritor, enigmaticamente, optou por abandonar a lavoura das palavras para lavrar a terra, fugindo dos holofotes literários.

Coincidente à postura de recusa do autor, estão seus narradores, que se posicionam contra o *status quo* (PERRONE-MOISÉS, 1996), o que, consequentemente, os fazem contraventores da ordem (VIEIRA, 2007). Como aponta Vieira (2007), a transgressão é parte integrante da produção literária de Raduan Nassar, dada a presença de índices como a linguagem delirante dos narradores, o erotismo e a paródia, por exemplo. No brevíssimo conto “Aí pelas três da tarde”, publicado no *Jornal do Bairro*, em 1972, no espanhol *El paseante*, em 1988, na *Folha de São Paulo*, em 1989 e, depois, na coletânea *Menina a caminho*, o corpo se dispõe como objeto e ferramenta de subversão da ordem laboral, racional e social que comprimem os desejos individuais e carnavais.

Para Vieira (2007), os contos de *Menina a caminho* são embriões da obra nassariana, pois apesar de não apresentarem a realização estético-formal de *Lavoura arcaica* ou *Um copo de cólera*, contêm características que se adensam nessas narrativas de maior fôlego. O foco de investigação do estudioso é justamente a presença da transgressão que, nesta coletânea, é “[...] uma forma de transgressão cartesiana, no sentido de que existe a regra, a razão, e tudo que foge à regra racional é algo que rompe, quebra, abala, transgride” (VIEIRA, 2007, p. 95). A respeito de “Aí pelas três da tarde”, Vieira (2007) comenta que a transgressão está vinculada à opressão e ao sufocamento do trabalho, perspectiva mantida neste estudo, mas acrescida do entendimento do corpo como signo atuante na expressão e representação da transgressão. Nessa perspectiva, compreende-se que o referido conto questiona as formas de regulação, a qual os indivíduos estão sujeitos no mundo laboral e privado.

O conto, que ocupa menos de três páginas e desenvolvido em um único parágrafo, escuta-se uma voz narrativa injuntiva dirigida a um narratário, o interlocutor intra-textual da narrativa, que se manifesta especialmente em textos cujo “[...] narrador é personalizado, autonomizado, ou seja, nos textos que a condição de personagem do narrador é posta em destaque pela diegese [...]” (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 42). Esse é o caso de “Aí pelas três da tarde”, na medida em que o discurso monológico e autônomo do narrador incita um narratário a agir subversivamente.

O narrador propõe que o narratário saia do trabalho antes do expediente, vá para casa e fique nu, sem se incomodar com olhares surpresos de familiares pelo comportamento atípico. Em seguida, orienta-o que suba ao terraço e descanse numa rede

perto das plantas, gozando o prazer de “se sentir embalado pelo mundo” (NASSAR, 1997, p. 73). O narrador propõe, então, a desordem fruto da “[...] insatisfação à insuficiência de regras e comportamentos aos quais o sujeito se rebela, que incorpora outras necessidades como escape à reificação aniquiladora do indivíduo” (VIEIRA, 2007, p. 94). Sendo assim, por meio das ações transgressoras a que é convidado o narratário, cria-se uma provocação à própria forma de agir do homem moderno, que se dá no âmbito performático, pois são ações que se exibem, afrontam e significam (COHEN, 2002; SCHECHNER, 2013).

O conto pode ser dividido em dois momentos distintos. O primeiro diz respeito ao ambiente sufocante do trabalho e do convívio social. Para Perrone-Moisés (1996, p. 76), o ambiente do conto é uma redação de jornal, que está representada pelo seu frenesi, bem como pela identidade intelectual dos que ali trabalham. Essa agitação do ambiente de trabalho, mencionada pela autora, pode ser verificada no trecho inicial do conto, composto por orações coordenadas assindéticas, que sugerem o ritmo acelerado e automatizado do trabalho. Essa composição do discurso narrativo, somada ao mormaço, ao ruído, ao ambiente desordenado com “mesas, máquinas e papéis” (NASSAR, 1997, p. 72), é responsável por uma sensação de aversão e sufocamento:

Nesta sala atulhada de mesas, máquinas e papéis, onde invejáveis escreventes dividiram entre si o bom senso do mundo, aplicando-se em ideias claras apesar do ruído e do mormaço, seguros ao se pronunciarem sobre problemas que afligem o homem moderno (espécie da qual você, milenarmente cansado, talvez se sinta um tanto excluído), largue tudo de repente sob os olhares a sua volta, componha uma cara de louco quieto e perigoso, faça os gestos mais calmos quanto os tais escribas mais severos, dê um largo ‘ciao’ ao trabalho do dia, assim como quem se despede da vida [...] (NASSAR, 1997, p. 71-72).

Nesse ambiente tenso é que se insere o narratário do conto, que serve como argumento do narrador para sustentar a sua provocação: convencer seu interlocutor a retirar-se do ambiente de trabalho. Para além do desconforto provocado pela inquietude deste espaço, há também o incômodo com o ambiente social, uma vez que o narrador aponta para uma hipotética não identificação do narratário com as agruras do homem moderno.

Dessa maneira, o narrador sugere o descompasso entre o narratário e a postura ideológica e comportamental pautada na racionalidade desenvolvida pelos seus pares, seja como homem intelectual, seja como trabalhador moderno. Isso pode ser notado pelo uso da expressão “bom senso” na citação anterior, que alude à capacidade do outro em tomar decisões razoáveis, equilibradas e prudentes (PRIBERAM,

2022); postura que afasta comportamentos impulsivos. O termo retoma a máxima de Descartes (1996, p. 5) em seu *Discurso do método*: “O bom senso é a coisa mais bem distribuída do mundo”. Contudo, o intertexto é irônico, já que a razão é questionada e desvalorizada. Quando o narrador utiliza as expressões “invejáveis escreventes”, “ideias claras” e “seguros para se referir aos problemas que afligem o homem moderno” está, na realidade, questionando a identidade do homem intelectual e racional; enfim, o sujeito cartesiano, que detém a prerrogativa de estar apto a oferecer verdades sobre o mundo, pois detentor do bom senso, que se afasta do universo passional e sensível.

Pensando na caracterização do sujeito moderno, proposta por Stuart Hall (2006), encontra-se a concepção do sujeito do Iluminismo que, fundado pelo pensamento cartesiano, é tratado como individualista, pensante e científico. Essa identidade baseada na ampla consciência individual, corroborada por outros pensadores como John Locke (1967 apud HALL, 2006, p. 27-28), desviou a idealização do homem como entidade divina para conformá-lo como sujeito soberano e alicerçado na essência estável do indivíduo: consciente, racional e centro do conhecimento.

Tendo, então, em vista a concepção do sujeito do Iluminismo (HALL, 2006), como aquele que pertence ao domínio da razão e da inteligência, é possível estender a sua identidade ao mundo do trabalho. É levando em conta essa (possível) correspondência que se inscreve o narratário do conto: sujeito cartesiano que pertence ao universo intelectual e laboral. O narrador, contudo, busca desconstruir essa configuração identitária, propondo uma versão subversivamente oposta: em vez do bom senso, o narrador quer inspirá-lo a uma atitude desmedida e louca.

Porém, ao longo do curso histórico, emergiu uma concepção mais social do sujeito, conforme as sociedades modernas se tornaram complexas. Para Hall (2006), esse sujeito é denominado sociológico e abrange o indivíduo que se alinha às burocracias e estruturas que sustentam as comunidades da vida moderna. A formação da subjetividade do indivíduo sociológico se constitui na interação com a sociedade, que é responsável por mediar a cultura (valores, crenças, símbolos, ditames, etc.) do universo em que o sujeito se insere. Como consequência, a identidade desse indivíduo particulariza a identidade cultural externa e, assim, alinha-se às normas e expectativas da estrutura social: “A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto

os mundos culturais que eles habitam, tornando-os mais unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p. 12).

Diante do exposto, pode-se dizer que as instituições sociais dependem do mecanismo de regulação das burocracias do sujeito sociológico para funcionar de maneira ordenada. Nessa perspectiva, a identidade do narratário do conto também se alinha ao sistema trabalhista, com sua organização rígida e calculada, permeada por procedimentos, condutas, regras e horários. Por isso, o narrador empenha-se em fazê-lo transgredir a previsibilidade e a autorregulação desse sistema ao sugerir, que ele, por exemplo, abandone o trabalho e vá para casa “em hora tão insólita” (NASSAR, 1997, p. 72); aspecto sugestivamente indicado no título do conto, às três da tarde, em que comumente o funcionário cumpre expediente de trabalho.

Nesse contexto, é possível concluir que as identidades dos sujeitos do Iluminismo e sociológico evidenciam um indivíduo que satisfaz especialmente o mundo da produção. Para Bataille (2013a), o trabalho promove interdições nos modos de agir humano, pois o mundo laboral exige a contenção de nossas pulsões e é edificante da razão, na medida em que demanda “[...] um comportamento em que o cálculo do esforço, ligado à eficácia produtiva, é constante. Ele exige uma conduta razoável, em que os movimentos tumultuosos que se liberam na festa e, geralmente no jogo, não são admissíveis” (BATAILLE, 2013a, p. 64). Diante disso, o trabalho, para o filósofo francês, fundamenta-se nos interditos que suprimem a impulsividade e, por esse motivo, significa o abandono dos desejos.

Seja exercendo a sua racionalidade, seja alinhado às regulações exteriores, os sujeitos cartesiano e sociológico, respectivamente, são essenciais para o mundo do trabalho por reprimirem as suas pulsões individuais e carnis. Diante disso, o papel do narrador do conto é estimular a atitude rebelde do narratário, que se enquadra nessas configurações identitárias, a fim de forjar uma identidade transgressora, que implica na liberação das regulações opressivas, bem como no abandono da postura tensa, racional, automatizada e, por vez, previsível; aspecto que remete à primeira parte do conto.

Para além do abandono do trabalho, atitude considerada subversiva, o corpo do interlocutor deve se tornar o veículo de transgressão, na medida em que é direcionado pelo narrador a adotar “uma cara de louco quieto e perigoso” (NASSAR, 1997, p. 72) e a executar “gestos mais calmos quanto os tais escribas mais severos” (NASSAR, 1997, p. 72). A menção a uma corporeidade insana e tecida pela calma

vai na contramão da demanda da celeridade e da racionalidade do sistema laboral. Nesse sentido, a loucura representa o antônimo direto da razão, pois louco é aquele desprovido de bom senso, que age passionalmente ou com irreverência (PRIBERAM, 2022). André Breton em seu “Manifesto do Surrealismo”, de 1924, argumenta que a figura do louco é transgressora, pois

[...] vítimas de sua imaginação, estou pronto a admiti-lo, no sentido em que ela os induz a não observar determinadas regras cuja inobservância faz com que nossa espécie se sinta ameaçada, como todos têm o desprazer de saber. Mas a profunda indiferença que eles demonstram em relação às críticas que lhes fazemos e até mesmo às diversas punições que lhes são infligidas leva a crer que eles haurem um grande conforto na própria imaginação, que eles saboreiam o próprio delírio a ponto de suportarem que ele não tenha validade para os outros. E a verdade é que as alucinações, as ilusões, etc., constituem uma fonte considerável de prazer (BRETON, 2001, p. 17-18).

Por esse ângulo, o louco é visto com desconfiança e temor por recusar os contratos do convívio em sociedade com a mesma naturalidade que se entrega às suas vontades e à sua inventividade. É por esse caminho que, no conto nassariano, é proposta a desordem da loucura que, contra à ordem racional, expressa no comportamento imprevisível e espontâneo, entra em descompasso com o ritmo autômato do trabalho. Desse modo, o corpo ensandecido afirma-se como signo-transgressor.

Se, na primeira parte do conto, prevalece a insatisfação do narrador frente ao mundo laboral e à racionalidade, fato que o leva a incitar a transgressão do narratário, na segunda parte, o narrador propõe a inversão desse contexto para o tempo-espço privado da casa e do lazer. O narrador dirige-se, então, ao interlocutor e propõe que, ao chegar em casa, vá ao quarto e se dispa:

Mas não exagere na medida e suba sem demora ao quarto, libertando aí os pés das meias e dos sapatos, tirando a roupa do corpo como se tirasse a importância das coisas, pondo-se enfim em vestes mínimas, quem sabe até em pelo, mas sem ferir o pudor (o seu pudor, bem entendido), e aceitando ao mesmo tempo, como boa verdade provisória, toda mudança de comportamento (NASSAR, 1997, p. 72).

Para Glusberg (2013), o corpo é instância discursiva e cada elemento que o compõe (ou não), como maquiagem, vestimenta ou adornos, transforma seus sentidos. Isso posto, é preciso tratar a nudez do corpo como dispositivo de sentido para a performance do narratário. O corpo nu ou seminu denota o erotismo, mas também o avesso da ordem civilizada, racional e social. Contra esse sistema se opõe o corpo

que, em “vestes mínimas” ou “em pelo”, concorre para a ação transgressora das leis da convivência e das amarras sociais.

O erotismo, conforme Vieira (2007), é índice transgressor da obra nassariana. A esse respeito, o estudioso retoma Bataille quando este propõe que o erótico exerça a função de perturbar a normatividade das formas de vida social que, entretanto, não implica na destruição desses limites, mas na sua transposição. Sendo o trabalho a abdicação do impulso dos desejos, segundo Bataille (2013b), o erotismo é o seu reverso, pois se caracteriza por ser um “dispêndio improdutivo”, considerando que os esforços empreendidos não servem à produção. Entre eles encontra-se “[...] o luxo, os enterros, as guerras, os cultos, as construções de monumentos suntuários, os jogos, os espetáculos, as artes, a atividade sexual perversa (isto é, desviada da finalidade genital)” (BATAILLE, 2013b, p. 21).

Além disso, para Bataille (2013a), o erotismo compõe forma de transgressão de interditos. Assim, a nudez, como atitude erótica, representa um estado de comunicação que permite o acesso às partes íntimas e secretas dos corpos, reconhecida como ato obsceno, já que implica na retirada da vestimenta; ato simbólico de extrema exposição da intimidade e oposta à normas culturais de convivência. Por essa razão, Bataille (2013a) aponta a obscenidade como mola propulsora da desordem ao pôr em xeque formas de vida reguladas pelas normas sociais.

A nudez do corpo também é objeto de análise no estudo de Aguilar e Cámara (2017), figurada como um dos elementos da máquina performática, isto é, um sistema de significação em que os textos literários são postos em um espaço de interrelação entre signos; denominado de campo experimental pelos autores. Assim, a máquina performática é uma abordagem

[...] de aspectos performáticos da literatura, que opta por privilegiar certos momentos de intensidade performática em diferentes momentos históricos, nos quais foram ou são disputados aspectos relacionados ao corpo, ao espaço público, à tecnologia e ao mercado (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 13-14).

Inserida nessa rede de significação, o corpo é estudado pelos autores a partir da noção de nudez e vergonha. Conforme os estudiosos, o dispositivo da nudez faz-se presente na literatura, música, cinema e artes plásticas brasileiras, atuando especialmente como ícone transgressor. O movimento modernista, por exemplo, foi um período da literatura brasileira em que “[...] a nudez funcionava como um paraíso experimental. O homem nu era o tabu transformado em totem” (AGUILAR; CÁMA-

RA, 2017, p. 36). Caso do poeta antropofágico Oswald de Andrade, que contrapõe a nudez dos índios brasileiros à vergonha dos colonizadores europeus, no poema “As meninas da gare”. Dessa forma, o corpo nu indígena confronta os ideais colonizadores, que se sentiram desconcertados com a falta de pudor dos índios que, não por acaso, acabaram sendo vestidos. A nudez na poesia de Oswald de Andrade representa, portanto, “[...] um ato de liberação e de liberdade, um retorno a situação paradisíaca, à vida natural e antiautoritária, anterior ao pecado” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 40), questionando, assim, formas de poder dominantes.

Ainda de acordo com Aguilar e Cámara (2017), na cultural ocidental cristã, a nudez rememora o episódio bíblico da expulsão do homem do paraíso, sendo que o sentimento de culpa, causada pela desobediência ao conselho de Deus de não comer do fruto proibido, viria em forma de nudez e sua associação à vergonha. Tanto que o termo “vergonha”, reação diante do nu, e “vergonhas”, órgão sexual em si, direcionam para o evento mencionado (AGUILAR; CÁMARA, 2017). Assim, a experiência da vergonha perpassa a exposição do corpo nu, pois “[...] desde a queda, o ser do homem experimenta naturalmente a vergonha. Sentir vergonha diante da nudez é um traço constitutivo de nossa própria humanidade [...]” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 38-39).

Já nas décadas de 1970 e 1980, a discussão em torno do corpo se tornou cada vez mais importante, tendo em vista os processos de redefinições sexuais de gênero, assim como o da popularização da indústria pornográfica (AGUILAR; CÁMARA, 2017) em meio ao regime militar. Nesse contexto, a nudez no cenário cultural ofereceu-se como dispositivo questionador na arte, bem como elemento antirrepressivo no contexto político da censura. Nesse cenário, encontra-se o Movimento de Arte Pornô (1982), citado amplamente pelos estudiosos, que fomentou uma poética que interferiu na política dos corpos, por meio do nu:

[...] por um lado sua celebração se opunha a uma ditadura repressiva que já durava vinte anos [...]. Por outro, assinala o corpo como lugar político. O poder já não é algo exterior aos corpos, mas o atravessa com seus dispositivos: exhibir o pênis tem efeito no âmbito externo (o espaço público), mas também na constituição hierárquica do próprio corpo (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 30).

De modo geral, é o impacto e os sentidos gerados pelo corpo nu, como elemento obsceno, antiditatorial, antirrepressivo, subversivo, erótico e político, que se pode unificar a concepção da nudez como comportamento infrator. Nessa perspectiva,

e conciliando as proposições de Bataille (2013a, 2013b) e os estudos de Aguiar e Câmara (2017), entende-se que a nudez em “Aí pelas três da tarde” funciona como signo transgressor das normas de convívio social, que coíbem a manifestação das pulsões individuais. Ou seja, o corpo nu ou seminu atua como índice que viola as normas e direciona para a liberação de tensões e abertura ao prazer. Sob esse ponto de vista, o erotismo do corpo nu aciona, também, a transgressão das normas do trabalho e da convivência em sociedade, sem falar na infração que a nudez provoca no ambiente privado e familiar. Exemplo disso é a citação abaixo na qual o narrador esforça-se para que o interlocutor sustente sua performance no espaço particular da casa, o que pressupõe a infração das regras de convívio da vida privada:

Feito um banhista incerto, assome depois com sua nudez no trampolim do patamar e avance dois passos como se fosse beirar um salto, silenciando de vez, embaixo, o surto abafado dos comentários. Nada de grandes lances. Desça, sem pressa, degrau por degrau, sendo tolerante com o espanto (coitados!) dos pobres familiares, que cobrem a boca com a mão enquanto se comprimem ao pé da escada (NASSAR, 1997, p. 72-73).

No trecho acima, o narrador instrui o narratário a manter sua performance contraventora com pacificidade, “[...] (mas sempre com a mesma cara de louco ainda não precipitado)” (NASSAR, 1997, p. 73), descendo as escadas e ignorando o “surto” dos expectadores, os familiares. Nesse contexto, a nudez privada também se inscreve como uma contrariedade à castidade familiar. Seja no ambiente social do trabalho, seja no espaço privado ou familiar, o que o narrador propõe é que o narratário resista contra qualquer forma de vigilância do corpo.

Por fim, com o afastamento do ambiente social, assim como transgredida a ordem laboral e familiar, o narrador procura induzir o narratário a, cada vez mais, romper com limitações impostas na interação com o outro. Dessa forma, em um ambiente livre de contenções sociais, familiares ou trabalhistas, o narratário é convidado ao máximo do isolamento para, enfim, desfrutar o prazer:

[...] se achegue depois, com cuidado e ternura, junto à rede languidamente envergada entre plantas lá no terraço. Largue-se nela como quem se larga na vida, e vá fundo nesse mergulho: cerre as abas da rede sobre os olhos e, com um impulso do pé (já não importa em que apoio), goze a fantasia de se sentir embalado pelo mundo (NASSAR, 1997, p. 73).

Considerando o trecho acima, pode-se afirmar que o verbo “gozar” também assume valor erótico, afinal, refere-se a deleite, desfrute, satisfação, mas também ao ápice do prazer sexual (PRIBERAM, 2022), o que confere a conjugação de um

momento hedônico cotidiano ao prazer carnal. Nesse sentido, a violação orientada pelo narrador e, fundamentada no ato de desnudamento, traduz a prevalência das pulsões do corpo em detrimento da ordem, não raro, vazia, racional e opressiva.

Ao seguir as instruções do narrador, o narratário acaba por se situar no universo conflituoso entre a contravenção e a normatividade, e a performance de seu corpo, premeditada pelo discurso do narrador, tem o potencial de se tornar um grito transgressor contra a ordem racional do mundo cartesiano, das regulações do trabalho e do convívio social. Para isso, o narratário é interpelado pelo narrador a se permitir contrariar as formas de regulação da vida em sociedade. Não obstante a obscenidade da nudez dos corpos, como apresenta Bataille (2013b), apresente-se como dispositivo para a violação dos limites repressores dos corpos ao prazer, no conto o erotismo é prazer solitário, que encontra eco na nudez como forma de subverter o sufocamento do mundo cartesiano e sociológico, que abdica dos prazeres, da espontaneidade e da liberdade individual.

Considerando que a performance no mundo artístico se vale do comportamento contraventor e desestabilizador no questionamento de identidades (COHEN 2002, SCHECHNER, 2013), a performance transgressora instruída pelo narrador, resulta na projeção de uma identidade do sujeito pós-moderno, que se contrapõe ao sujeito social e racional. Segundo Hall (2006), a identidade do sujeito pós-moderno é volúvel, alterando-se conforme a interpelação dos sistemas culturais de representação. Isso porque, para Hall (2006), a estabilidade do “eu”, seja com a ordem subjetiva seja com a ordem objetiva, está em crise devido às transformações institucionais e estruturais promovidas pela globalização e pelas novas políticas étnicas, raciais, sexuais e de gênero, por exemplo, o que provoca continuamente o deslocamento e o descentramento das identidades.

A partir, então, dessa multiplicidade identitária, a “narrativa do eu”, nas palavras de Hall (2006), modifica-se continuamente, dada a identificação temporária com determinado sistema cultural. A reverberação imediata disso é a figuração de identidades fluidas, fragmentárias e, não raro, contraditórias que descentram o sujeito. Desse modo, para o autor, a identidade pós-moderna torna-se uma “celebração móvel”, na medida em que os indivíduos alteram-se dependendo da política identitária em que se inscrevem. Se a identidade do indivíduo pós-moderno é múltipla e fluída, em vez de rígida e estanque, as formas de identificação precisam ser

tratadas de maneira singular, pois os indivíduos tendem a não se manter em um centro fixo, regulado por formas de vida estáveis (HALL, 2006).

Essa também é a perspectiva de Bauman (1998) sobre o sujeito pós-moderno: aquele que preza pela liberdade individual no atual “mundo líquido”. Conforme o sociólogo, na modernidade o homem buscou construir uma nova ordem social, orientada pelo desejo de segurança, dando forma a um desejo coletivo de controle e justiça. Amparado na utopia de construir um mundo estável, seguro, coerente, limpo, sólido, enfim, puro, “[...] em que nada de obscuro ou impenetrável se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; nada ‘fora do lugar’; um mundo sem ‘sujeira’; um mundo sem estranhos” (BAUMAN, 1998, p. 21), o homem moderno renunciou ao instinto, impondo sacrifícios à sua sexualidade e à sua agressividade inerentes (entre outras volições humanas); comportamentos exigidos pelo processo civilizatório. Em prol da segurança e de um percurso desconhecido de perigos, o homem na modernidade dispôs-se, então, a viver sob a escassez da liberdade.

Na contramão do homem moderno, o pós-moderno é intolerante à interferência do coletivo no privado, já que anseia o prazer decorrente da liberdade individual e suprema, acima da estabilidade e da seguridade. Repleto de incertezas, por conta da instabilidade do mundo pós-moderno, os indivíduos, nesse contexto fluido, são levados a manterem-se móveis e sempre adaptáveis às mutantes regras do jogo. Não por acaso, para Bauman (1998), o turista é o símbolo da identidade pós-moderna, uma vez que não pertence ao lugar em que se inscreve, interage com as situações e ambientes que deseja, estabelece relações interpessoais epidérmicas e vivências episódicas. O nome do jogo é mobilidade, sendo o movimento a regra do turista, já que não há nenhum objetivo no horizonte; ao contrário do peregrino. A essa aptidão, o estudioso dá o nome de liberdade, autonomia ou independência; palavras de ordem do turista. Detentor, portanto, de uma postura móvel, o homem pós-moderno prioriza a liberdade individual acima de regulações coletivas:

Os projetos de vida individuais não encontram nenhum terreno estável em que acomodem uma âncora, e os esforços de constituição da identidade individual não podem retificar as consequências do ‘desencaixe’ de deter ou eu flutuante e à deriva (BAUMAN, 1998, p. 32).

Nessa perspectiva, ainda que apresentada em linhas bastante gerais, é possível reconhecer, no interlocutor projetado pelo narrador do conto de Nassar, o sujeito

pós-moderno, pois busca lugar na não-identidade, longe, portanto, das caracterizações fixas, precisas ou previsíveis do sujeito sociológico e cartesiano. Isso porque o narrador defende a recusa à primazia da racionalidade, da rigidez e da previsibilidade, representadas pelo mundo do trabalho, assim como os códigos morais e sociais que coíbem o indivíduo de desfrutar os prazeres individuais. Seguindo tal lógica, a proposta é que ele, ainda que momentaneamente, abandone quaisquer formas de identificações ulteriores a si, para livremente celebrar as vontades do corpo. Por esse motivo, o narrador do conto aspira uma identidade hedônica e, por isso, a primazia da individualidade e autonomia, contestando a austeridade do sujeito moderno.

Não por outro motivo é que os personagens e narradores nassarianos adotam uma postura anárquica, “exigida pelo corpo e pela paixão” (PERRONE-MOISÉS, 1996, p. 74), diante do *status quo* e da soberania da razão. Deles, portanto, exultam a desordem e a recusa, dando vazão à passionalidade, figuradas em atos subversivos e impulsivos, sob a forma da cólera, da violência verbal, do sexo e do incesto, por exemplo. É, então, esse projeto de indivíduo que norteia a performance do corpo no conto, pois a um sujeito preso ao universo da razão e dos interditos é oferecido um momento de evasão ao universo do erotismo, da nudez e do prazer que é, em última instância, o da transgressão e da desregulação. É essa proposta subversiva, orquestrada pelo deslocamento do comportamento racional, perpassada pelo discurso do corpo insano e nu, que possibilita o reconhecimento da identidade do sujeito, incitada pelo narrador de “Aí pelas três da tarde”.

Considerações finais

Quando lido com atenção, o corpo tem muito a dizer. O que a palavra performa e o que o discurso do corpo opera no texto literário é muito mais amplo do que este estudo comporta. Nesse sentido, neste trabalho apresenta-se uma das leituras possíveis para um corpo convocado a falar. O comportamento, o gestual e as nuances corpóreas do narratário de “Aí pelas três da tarde” tornam possível vislumbrar a latência transgressora do corpo rebelde, rarefazendo interditos, a partir da nudez e da loucura. Se a linguagem compõe a imagem do corpo que lemos, este, por sua vez, é responsável pelo entretecer discursivo. Diante disso, o corpo é dispositivo da transgressão no interior da diegese, mas também ocupa lugar na composição literária, sendo corpo-signo que enforma o discurso narrativo. Além disso, atesta

o caráter experimental da narrativa nassariana, a partir da impossibilidade de dissociar palavra e discurso do corpo para a compreensão do texto.

By the paths of madness and nudity: the performance of the transgressive body in the short story "Aí pelas três da tarde" by Raduan Nassar

Abstract

This study analyzes the short story "Aí pelas três da tarde", by Raduan Nassar, in order to investigate the presence of performativity in literary text, given the protagonism of the body that works as a narrative sign. In the short story, the speech, addressed to an interlocutor, is understood as a tool for transgression of labor, social and moral interdictions. In this context, the body is included not only as a representational object, but a compositional element, that conducts the narrative discourse.

Keywords: Performance; Body; Raduan Nassar; "Aí pelas três da tarde".

Referências

- AGUILAR, Gonzalo.; CÁMARA, Mario. *A máquina performática: a literatura no campo experimental*. Tradução de Gênese Andrade. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- BATAILLE, Georges. A noção de dispêndio. In: BATAILLE, Georges. *A parte maldita, precedida de a noção de dispêndio*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b. p. 19-28.
- BATAILLE, Georges. O interdito ligado à morte. In: BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a. p. 63-69.
- BAUMAN, Zygmunt. Turistas e vagabundos: os heróis e as vítimas da pós-modernidade. In: BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar na pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 106-120.
- BOM SENSO. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/bom%20senso>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRETON, André. Manifesto do surrealismo. In: BRETON, André. *Manifestos do Surrealismo*. Tradução de Sérgio Pachá. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001, p. 15-64.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução de Maria Ermatina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FRANCO-JÚNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literárias: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009. p. 33-58.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Tradução de Renato Cohen. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOZAR. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/gozar>. Acesso em: 10 out. 2022.

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

NASSAR, Raduan. *Lavoura arcaica*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NASSAR, Raduan. *Menina a caminho e outros contos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NASSAR, Raduan. *Obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NASSAR, Raduan. *Um copo de cólera*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PELLEGRINI, Tânia. *A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 1999.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Da cólera ao silêncio. *Cadernos de Literatura Brasileira*: Raduan Nassar. Rio de Janeiro, n. 2, p. 61-77, set. 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduction*. 3. ed. Nova York: Routledge, 2013.

SCHØLLHAMMER, Karl. Erik. Breve mapeamento das últimas gerações. In: SCHØLLHAMMER, Karl. Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 21-51.

SÜSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária: polêmicas, diários e retratos*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

VIEIRA, Miguel Heitor Braga. *Obrigações da ordem e chamados do desejo: a transgressão na obra de Raduan Nassar*. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000124874>. Acesso em: 8 maio 2022.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.

Do palco à escola: experiências formativas de um bailarino e professor da educação básica reveladas na fruição estética da dança

*Daniel Batista Santana**

*Fábio Marques de Souza***

*Elaine Melo de Brito Costa****

Resumo

O estudo objetiva apresentar experiências formativas produzidas no/pelo corpo em sua fruição estética da dança vivida na condição de bailarino e professor de Educação Física escolar. O método envolve três etapas, a primeira é a análise de um release e dois vídeos que se relacionam com o espetáculo de dança frestas, fôlego e pele; o segundo método volta-se para uma pesquisa intervenção, contendo como análise a experiência do ensino da dança e; o terceiro volta-se para uma pesquisa narrativa que entrelaça as relações do eu-bailarino-professor. Como resultados e conclusão, a cena do corpo marcado apresenta uma dialogicidade com a memória sensível do professor-bailarino, o que tensiona a compreensão que a estabilidade e singularidade do objeto analisado foram respeitados, prezando, assim, pela sua unicidade. Esse fator apresenta uma originalidade singular desse estudo, que pode apontar outros horizontes de inquietações para os estudos das artes do corpo.

Palavras-chave: Corpo dançante; Fruição estética; Experiências formativas; Análise dialógica do discurso; Estesiologia.

* Possui Licenciatura em Educação Física, Especialização em Educação Física Escolar e Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP, cursos esses ofertados pela Universidade Estadual da Paraíba, também possui experiência artística como bailarino pela Companhia de Dança Balé Cidade de Campina Grande/PB. Atualmente é professor contratado da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de Licenciatura em Educação Física, também se encontra inserido no curso de doutorado do programa de Pós-Graduação de Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7067-8955>. E-mail: prof.daniel@servidor.uepb.edu.br

** Atua como Professor Doutor Associado no Departamento de Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Formação Docente. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE-UFCG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4538-3204>. E-mail: fabiohispanista@servidor.uepb.edu.br

*** Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1996), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Professora da Universidade Estadual da Paraíba. Pesquisadora do Núcleo CEDES/UEPB. Tem experiência na Educação Física escolar (ensino médio), atuando principalmente na Dança com os seguintes temas: Corpo, Cultura e Lazer. oRCID: <https://orcid.org/0000-0001-6617-3156>. E-mail: elainembcosta@servidor.uepb.edu.br

Introdução

Esse texto é fruto de estudos e reflexões vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, e do Grupo de Pesquisa e Extensão Corpo, Educação e Linguagens - CEL, do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba. Tais estudos projetam-se na compreensão que a especificidade sónica da dança torna-se existente, visível e potencializada no/pelo corpo dançante, nas dimensões sensível e ideológica. Na dimensão sensível, o estudo baseia-se no campo fenomenológico da Educação Física, especificamente na estesiologia abordada por Nóbrega (2018). A dimensão ideológica fundamenta-se nos estudos de Bakhtin e seu Círculo. Portanto, é na compreensão de pontos de interseções entre estes campos teóricos que este estudo se revela.

Bakhtin (2010; 2011; 2017) e Merleau-Ponty (1991; 2003; 2004) são do campo da filosofia. O primeiro tem como objeto de estudo a linguagem, e o segundo, o corpo. Ambos estabelecem críticas contundentes à ciência positivista e, até mesmo ao racionalismo presente na filosofia, que busca apartar seu objeto de estudo, leia-se textos artísticos, das relações sociais e da esteira da complexidade da vida. Na obra *Para Filosofia do Ato Responsável*, Bakhtin (2010) pontua que a filosofia contemporânea nasceu do racionalismo, do qual apresenta a tônica que apenas o lógico é racional e claro. Em contraposição a esse pensamento, o autor reflete que o lógico não é racional e, muito menos claro, mas é eminentemente obscuro, justamente por ser compreendido fora do sujeito responsável¹.

O debate sobre o corpo tem sido alargado no âmbito dos estudos dialógicos da linguagem. Para McCaw (2021), percebe-se, nos estudos de Bakhtin, uma dificuldade em considerar a experiência do corpo enquanto importante gerador de sentidos para o sujeito que sente e move-se como forma de compreensão do mundo. Esses diálogos apontam nos estudos da Arte do Corpo que, segundo Brait e Gonçalves (2021), envolvem campos de estudos que abraçam o teatro, dança, performance, circo, dramaturgia e história, produção e tecnologia, mas que não se resumem a este; uma diversidade de embasamentos teórico-práticos na investigação científica, realçando a potência do corpo como importante elemento que produz e expressa sentidos.

Nesse sentido, pesquisas vêm se debruçando sobre textos artísticos e suas potencialidades de reflexão no campo das artes do corpo, como a própria obra de Brait e Gonçalves (2021). Desse modo, esse estudo toma como objeto primeiro de análise

um espetáculo de dança intitulado ‘Frestas, Fôlego e Pele’, da Companhia de Dança Balé Cidade de Campina Grande. A análise e desdobramentos reflexivos deste estudo partem de uma cena específica do espetáculo, que foi nomeada pelo coreógrafo do espetáculo de ‘Corpo marcado’, esse momento de análise também envolve outras materialidades que dialogam de maneira direta com o espetáculo.

Esse escrito possui como inquietação central: Quais experiências formativas são reveladas pelo corpo dançante, na fruição estética da cena do corpo marcado, para o contexto escolar? O objetivo foi apresentar experiências formativas produzidas no/pelo corpo em sua fruição estética da dança vivida na condição de bailarino e professor de Educação Física escolar.

Essas duas condições também assumem caráter reflexivo a partir da singularidade do centro valorativo do eu-pesquisador, considerando que na primeira proposta o pesquisador encontra-se no lugar singular de bailarino e, na segunda proposta, o pesquisador se encontra no Ser professor, esse entrelaçamento de centros valorativos destacam a originalidade deste escrito.

Subsídios teóricos que entrelaçam Merleau-Ponty e Bakhtin e seu Círculo

Merleau-Ponty e Bakhtin e seu Círculo são constituídos por campos distintos de saberes com especificidades teóricas singulares, o que não significa dizer que se opõem entre si. Esse tópico explora os pontos de convergência teórica dos dois filósofos, pois ambos se tornam lentes específicas que contribuem para enxergar o objeto deste escrito sob ângulos diferentes e complementares.

O corpo e a dança como campos de linguagens vêm sendo abordados na Educação Física, pela fenomenologia de Merleau-Ponty a partir dos estudos de Petrucia Nóbrega, especialmente. Sem negar a existência de outros estudos na área que, em outras bases epistemológicas, tratam sobre o corpo e as práticas corporais. Para Merleau-Ponty, o corpo não se reduz ao biológico, ao contrário, ele transcende essa dimensão. É o corpo que inventa condutas, palavras. De acordo Nóbrega (2021), o filósofo compreende que a linguagem é uma operação expressiva intersubjetiva, uma vez que, o nosso corpo convoca o outro em função das lacunas existentes em nós mesmos. Portanto, “o corpo do outro não é um objeto para mim, não o apreendo em sua evidência, mas alteridade e a possibilidade de uma experiência intercorpórea”

(NÓBREGA, 2021, p. 11), fazendo surgir a ideia de intercorporeidade: a possibilidade de sentir o outro, sentir com o outro.

Nota-se que no âmbito da Educação Física, é possível perceber que as relações com o outro vem sendo objeto de estudo. A exemplo, Silva e Nóbrega (2019), que partem dos estudos do corpo em Merleau-Ponty para tratar a relação aluno e professor no Taekwondo na ótica da intercorporeidade, conceito que procura estabelecer laços sensíveis com o outro, tendo o corpo enquanto sujeito como elemento indispensável do processo. O autor e a autora frisam que nessa relação “[...] existe uma excitabilidade do corpo que vibra em contato com o outro e que direciona a compreender o mundo a partir do outro”. (SILVA; NÓBREGA, 2019, p. 156).

Outro subsídio reflexivo é constituído pelo Círculo de Bakhtin. Para Bakhtin (2010), a atitude axiológica do sujeito é invisibilizada perante as correntes teóricas positivistas. Bakhtin e seu Círculo desenvolveram uma corrente teórica que centraliza o humano em seus conceitos basilares e na compreensão da vida, suas teorias influenciam práticas alicerçadas no homem enquanto ser contraditório que depende do outro, não para se complementar, mas para ficar menos incompleto. A proposta, toma o pressuposto, como menciona Di Camargo (2015, p. 52), que “[...] nunca se está em uma estrada só [...] Sempre há dois ou mais. Isso é a base da alteridade onde um sujeito que não responde não participará nunca da construção dos sentidos”.

Esse pensamento expressa o grau de importância de refletir sobre as relações alteritárias na contemporaneidade e, sobretudo, nas instituições formativas/artísticas e áreas de conhecimento que integram tais instituições. Dessa forma, a alteridade é um conceito basilar em Bakhtin e seu Círculo. Essa relação eu-outro também é abraçada por Merleau Ponty, o autor direciona suas reflexões que o eu enquanto corpo vivido, impregnado de experiências, também depende do outro para se constituir e, do mesmo modo "a constituição do outro não vem depois da do corpo, o outro e meu corpo nascem juntos do êxtase original" (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 193). Em outro escrito, o filósofo afirma que “só sentimos que existimos depois de já ter entrado em contato com os outros, e nossa reflexão é sempre um retorno a nós mesmos, que, aliás, deve muito à nossa frequência do outro” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 48). É possível perceber que o pensamento de Merleau-Ponty expõe uma alteridade que evidencia, de maneira radical, a dimensão corpórea do ser humano, o que de fato, contribui para a especificidade deste estudo e pode alargar as reflexões do campo das artes do corpo.

A alteridade diz respeito, grosso modo, a *necessitância* do outro no processo de interação e formação humana. Esse conceito diz respeito ao horizonte de contemplação responsiva do “eu-para-mim, eu-para-o-outro e do outro-para-mim” (BAKHTIN, 2010, p. 23), compreendendo essa inter-relação partir de diferentes centros valorativos que confluem a constituição do sujeito (BAKHTIN, 2010).

A relação com o outro também é evidenciada nas palavras de Caminha (2019), ele afirma que a intencionalidade do sujeito enquanto corpo está sempre contaminado pelo outro, o eu enquanto corpo não consegue se desvencilhar da contaminação do outro, devido à coexistência no mundo, fato que predispõe a interação em redes de relacionamentos como pré-requisito para a existência. A dança, como linguagem artística, não está equidistante dessa contaminação do outro, pois tanto o processo de construção de um texto artístico quanto sua recepção está, em última instância, endereçada ao outro.

Percebe-se que Merleau-Ponty e Bakhtin apresentam pontos de interseções a partir de suas lentes específicas. É a partir deste diálogo que o presente estudo considera o sujeito como responsivo, em sua dimensão valorativa, que acompanha o ato de dançar e, a especificidade sónica da dança envolve o caráter ideológico. Além dessa dimensão, este estudo também contempla outra possibilidade de enxergar essa especificidade sónica, relacionado ao campo do sensível/ da estética.

O campo da estesiologia se configura como uma virada filosófica dos estudos de Merleau-Ponty, segundo Nóbrega (2018, p. 11), pois ele “retoma, reflete, refaz suas teses iniciais sobre as relações entre o corpo, a consciência e o ser no mundo, como ser de experiência, de linguagem, de desejo e de historicidade”. Esse processo propiciou a chegada aos estudos estesiológicos, onde o corpo é compreendido e refletido em sua dimensão sensível.

Para Merleau-Ponty apresenta o “corpo uma dimensão simbólica, examinando o silêncio dos gestos, a linguagem falante, o movimento, o sonho, o desejo e a própria percepção presente no logos estéticos, ou seja, na presença corpórea e em coparticipação com o mundo sensível” (NÓBREGA, 2018, p. 14). Nota-se, de acordo com a autora, uma ampliação de questões sobre o corpo para esse campo de estudos. O corpo estesiológico, para a autora, transcende o domínio do conhecimento, abarcando a existencialidade do sujeito que entra em contato intercorpóreo com o outro e com o mundo à sua volta.

Percebe-se que o campo estesiológico alarga as possibilidades de enxergar o corpo, pois esse campo elenca o sentir como elemento imprescindível para pensar o corpo, esse sentir que é estético e, se relaciona a especificidade sógnica da linguagem da dança. A própria experiência do sujeito para com a ideologia mobiliza uma relação sensível, ao ponto que essa experiência sensível também mobiliza uma relação ideológica. Esses dois aportes teóricos se configuram como lentes que são diferentes – não, necessariamente, contraditórias – que contribuem para alargar as possibilidades de leitura das artes do corpo.

Metodologia

O percurso metodológico do estudo contemplou três enfoques de pesquisa.

1º - Análise da verbo-visualidade – fontes de produção de dados: 02 vídeos, sendo um vídeo do espetáculo (acesso ao *site* da Companhia e no Canal do *YouTube* oficial do coletivo) e um trecho do vídeo de reportagem exibida por uma emissora de TV - Programa Diversidade - sobre o processo de produção do espetáculo, ambos relacionados ao espetáculo de dança ‘Frestas, Fôlego e Pele’, 2. *release* do mesmo espetáculo (obtido antes da apresentação - documento impresso, e posteriormente no site da Companhia de Dança).

Para Brait (2013), a dimensão verbo-visual é dialógica no bailar do olhar do/a pesquisador/a, a separação de uma dessas instâncias tensiona o risco da amputação de sentidos presente no objeto analisado. A autora, a partir do Círculo de Bakhtin, defende que essa perspectiva de análise almeja investigar o verbal e o visual de maneira casada, “[...] articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidade”. (BRAIT, 2013, p. 50)

Os dois vídeos são compreendidos como um texto fora dos limites fraseológicos, que explora signos que se banham na visualidade e na verbalidade de maneira dialógica. Nesse artefato, existe uma interação de vozes que povoam a materialidade espetáculo e tensionam suas próprias ideologias.

Para análise da cena ‘corpo marcado’ foi utilizado o vídeo do espetáculo, no tempo de exibição 12’45” iniciais do espetáculo. No vídeo da reportagem, o *corpus* de análise refere-se à temporalidade de 1’ 45”. O *release*, por sua vez, foi considerado na íntegra.

2º Pesquisa-intervenção – consistiu a partir da elaboração de um plano de intervenção pedagógica sobre o trato das danças nas aulas de Educação Física escolar para uma (01) turma do 5.º ano do ensino fundamental formada por dezenove aprendentes de escola pública municipal de Campina Grande, Paraíba. O estudo ora apresentado fará a análise de uma proposta didático-pedagógica desenvolvida no âmbito do plano elaborado. A pesquisa-intervenção, de acordo com Rocha e Aguiar (2003, p. 66), “busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação”. Como técnica de coleta de dados utilizou-se o diário de campo do professor, permitindo, como aborda Severino (2007, p. 124), registrar e sistematizar os dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador.

3º - Pesquisa narrativa – consistiu no entrelaçamento das relações do eu-bailarino-professor a partir de sua memória sensível do período de produção e circulação do espetáculo e de sua experiência como professor. A pesquisa narrativa, por sua vez, estabelece diálogo com o campo da heterociência, ciência que é inspirado nos pressupostos humanísticos de Bakhtin e seu Círculo. Para Miotello, Araújo e Dias (2019), essa perspectiva de pesquisa encontra potência na singularidade do sujeito-pesquisador.

Essa possibilidade de método alarga os horizontes estéticos da própria escrita acadêmica, e pode ser um profícuo meio que o campo de estudos das Artes do Corpo pode e deve explorar, visto que esse campo se propõe a mergulhar no corpo enquanto importante elemento na geração de sentidos nos textos artísticos e o caráter narrativo evidencia esse corpo sujeito.

A análise dialógica do discurso faz a tecitura desta tríade metodológica, com base em Destri e Marchezan (2021), destacam sua complexidade pelo motivo de envolver dialogicamente a descrição, análise e interpretação. A descrição é o primeiro contato do/a pesquisador/a frente a seu objeto de estudo. O foco é apresentar o objeto em sua configuração geral e específica, de forma a atentar-se às esferas de produção, circulação e recepção dos enunciados concretos que englobam o corpus do estudo.

A análise, para Destri e Marchezan (2021), se relaciona a uma atividade minuciosa de apreender os fios ideológicos que compõem os enunciados e discursos, articulando relações e considerando os componentes extralinguísticos do *corpus*.

A interpretação, por sua vez, como menciona Destri e Marchezan (2021, p. 17), se relaciona “a observação dos sentidos construídos a partir dos aspectos de singularidade e relativa estabilidade do corpus”. Esse ato valoriza a singularidade do olhar interpretativo do/a pesquisador/a frente a relativa estabilidade do *corpus* construído. A relativa estabilidade direciona o/a pesquisador/a a observar “padrões linguístico-discursivos, ao ser observada e analisada, pode ser, por fim, interpretada em seu caráter genérico, com todos os elementos analíticos já produzidos engajados” (DESTRI; MARCHEZAN, 2021, p. 18).

A pesquisa da qual o presente artigo desdobra-se foi submetida ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos, tendo sido aprovado sob o parecer de número: 3.626.517, e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 22268619.1.0000.5187.

Resultados e análise

Experiência formativa 1: o corpo marcado no/pelo outro

O Balé Cidade de Campina Grande, de acordo com seu site oficial, foi criado em 2014, tendo como parceiros a Associação Amigos do Teatro Municipal Severino Cabral e a Prefeitura Municipal de Campina Grande. A Companhia realiza trabalhos de formação de público, pesquisas, debates, preservação da memória da dança em Campina Grande, produção de eventos sobre a linguagem artística e projetos sociais de formação artísticas, como pode-se citar o projeto Dança Cidadã, que oferece aulas de balé clássico para crianças dos 7 aos 11 anos da rede municipal de ensino; o projeto Homens na Dança que capacita rapazes dos 13 aos 30 anos com aulas de balé clássico e dança contemporânea, além do Balé Jovem de Campina Grande formado por bailarinos escolhidos entre os alunos da Escola de Dança do Balé Cidade de Campina Grande.

Dentre suas produções artísticas, o espetáculo *Frestas, Fôlego e Pele*, produzido no ano de 2015, é uma delas, com direção e produção executiva de Erasmo Rafael, roteiro e coreografia de Romero Mota. Desse modo, segue o *release* na íntegra do espetáculo, tal texto foi apresentado tanto de maneira impressa ao público em forma de *folder* como também foi/está disponível do site oficial da Companhia de Dança.

Frestas, Fôlego e Pele tem três palavras-chaves que lhe dão sentido: inquietação, estranhamento e reflexão. Na verdade, estes três significados expressam a jornada do coreógrafo Romero Mota nos últimos tempos. Após um período de afastamento, ele retomou a dança para expressar o que tal fase de introspecção lhe trouxe, através do espetáculo para o Balé Cidade de Campina Grande. Disposto a apostar em um trabalho cada vez menos engessado pelas regras, sejam da dança clássica ou da própria dança contemporânea, terreno que lhe deu reconhecimento, Romero procura, no espetáculo, um espírito modificador das engrenagens da sua dança. Neste novo processo criativo, contou com jovens bailarinos de diversas idades e formações, para alcançar o que a crise pode trazer de útil à arte: o novo. “Mas um novo sem obrigação. Um novo com o único compromisso que a arte deve ter: a expressão”, diz o coreógrafo.

As palavras contidas no *release* corroboram com o entendimento de Merleau-Ponty ao compreender a linguagem como fenômeno expressivo. Nóbrega (2021) esclarece que para este filósofo, as palavras revelam “um certo lugar do meu mundo linguístico” dada a sua intencionalidade, no caso da análise do *release*, do mundo linguístico do coreógrafo e sua intencionalidade de dançar ou fazer outros dançarem a inquietude, o estranhamento e refletir a partir do mundo vivido do coreógrafo. Com base no filósofo, a autora trata ainda que a fala revela-se como experiência na qual a elaboração do pensamento acontece.

Referindo-se à intencionalidade de promover encontro entre jovens bailarinos com idades diversas e diferentes formações, no sentido de alcançar o que a crise pode trazer de útil à arte: o novo, com o compromisso expressivo da própria arte, reitera-se a compreensão sobre intercorporeidade, quando o corpo-coreógrafo convida jovens bailarinos a preencher suas lacunas em forma de gestos e expressividades que falam de si, mas que precisa do outro para tornar-se experiência. Trazendo Merleau-Ponty para pensar o outro na dança, os bailarinos não são objeto para o coreógrafo, apreende-se destes bailarinos a alteridade, o sentir o outro, sentir com o outro, ou seja, os corpos se abrem e revelam a experiência intercorpórea.

Na primeira cena, em análise, nomeada de ‘Corpo marcado’, pelo coreógrafo da Companhia de Dança, contém uma iluminação que produz um corredor que sai do fundo do palco até a parte frontal. A cena se inicia sem o acompanhamento sonoro e com a entrada de três dançarinos: um deles se posiciona no início do corredor, exatamente ao centro; o segundo fica do seu lado direito e o terceiro do lado esquerdo, ambos posicionados entre a luz e a sombra.

A partir desta visualidade descrita, percebe-se que a iluminação é um elemento constitutivo da fruição estética da dança, contendo um potencial gerador de sentidos, pois o corredor iluminado pôde imprimir ao apreciador a relação que não existe uma saída a não ser seguir em frente; assim como o coreógrafo o fez na sua jornada sensível de distanciamento e aproximação com a dança, como consta no *release do espetáculo*. Nesse sentido, a própria iluminação reverbera a atitude axiológica do coreográfico, aquela visualidade projetada no palco banha-se nos rios da ideologia do seu criador.

O corredor iluminado forma uma trilha estreita e a plateia é desafiada a atravessar, essa relação de sentido pode ser construída a partir da paisagem sonora que será futuramente acionada, que se vincula ao signo sonoro instrumental do *Passed Over Trail* (tradução direta: Passou pela trilha), do artista Raime. Nesta sonoridade é possível estabelecer dialogicidade com a tríade inquietação, estranhamento e reflexão, uma vez que ela foge no habitual/cânone e é formada por camadas de sonoridades que vão surgindo e sobrepondo-se de maneira gradativamente, tal organização interna estimula o corpo estesiológico do/a apreciador/a, visto que este/esta é um corpo que é dotado de uma profundidade perceptiva, como defende Nóbrega (2018), e a sonoridade estimula uma percepção auditiva em constante estado de atenção.

Na visualidade da cena, com os três bailarinos no palco, ainda é possível perceber que a relação da duplicidade sombra e luz tensiona o leitor/a deste texto coreográfico atenção aos contornos dos corpos e o silêncio, pois como aborda Porpino (2018), tais contornos estimulam as capacidades audíveis, evidenciando o como somos afetados pelo som. Para a autora, “silêncio não é deixar de escutar ruídos, mas se permitir escutá-los de outros modos, ou mesmo perceber uma qualidade auditiva não percebida anteriormente. O silêncio é sempre relação com o som, com o ambiente que também somos nós” (PORPINO, 2018, p. 61).

Neste momento da cena, existe uma troca de olhares que se intensificam com o surgimento gradual da paisagem sonora, criando uma tensão na relação eu-outro-público, prolongando e realçando a axiologia do olhar ao outro; todos se olham, não existindo uma indiferença ao outro, esse é o primeiro momento enfático que expressa a contaminação pelo/com o outro, devido a esse relacionamento com o outro ser um pré-requisito para a produção do texto artístico, alargando o pensamento de Caminha (2019) sobre a contaminação pelo outro. Dessa forma, esses olhares

antecedem a próxima interação que se enraíza no laço alteritário de contaminação pelo/com o outro.

Uma segunda descrição da cena, o bailarino que se encontra no fundo do corredor iluminado começa a retirar do corpo sua camisa, ao terminar, segura ela com as duas mãos e a estende a sua frente na altura do ombro. Logo após, surge mais um diálogo entre olhares e em seguida, o dançarino apresenta cenicamente, uma queda sustentada em direção ao solo; ao se aproximar do solo os outros dois dançarinos o seguram, explorando diversas formas em suas plasticidades corpóreas.

A cena da queda mergulha no mais profundo laço alteritário, o valor e sentir se relacionam na mais íntima reciprocidade, o sentir o outro a partir da pele é estesiologicamente e ideologicamente transgressor, pois descentraliza o viver para si.

Essa cena é o ápice da proficuidade dialógica do Círculo de Bakhtin para com os pensamentos de Merleau Ponty, a alteridade galvaniza e entrelaça os fios da ideologia aos fios da estesiologia, pois a relação com o outro permeia toda a produção intelectual do Círculo, no sentido de que “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro; encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2011, p. 342). Em compasso com esse pensamento, Merleau Ponty (2004) traz uma alteridade radicalmente corpórea para bailar na relação com o outro, destacando que a própria compreensão de estar vivo pelo sujeito passa pelo contato com o outro, e a nossa constituição como sujeito necessita, inevitavelmente, da relação com o outro.

Nesse sentido, a cena guarda essa potência de entrelaçar a estesiologia e ideologia pela/na relação com o outro, compreendendo que é a partir desse outro que formo minha identidade dançante. A imagem a seguir apresenta esse encontro de sensibilidades:

Imagem 1 – O corpo marcado pelo outro



Fonte: <https://is.gd/EUMpAb>

Ao segurar o dançarino, os dois o coloca lentamente no chão, manipulando o seu corpo para ficar em decúbito ventral no solo, ainda segurando-o pela mão é exposto o deslizar das mãos dos bailarinos até perder o contato pelos dedos, ao ponto que o outro dançarino segura, delicadamente, o rosto do seu companheiro de cena, rosto esse que simboliza sua singularidade enquanto sujeito. Em seguida, os dançarinos pegam giz que estava fora do corredor iluminado e começam a desenhar a silhueta do corpo do bailarino que está sobre o solo. Na imagem 1, mostra a interação de mais um dançarino.

O desenhar do corpo que está no chão do palco, envolve movimentos finos que progridem para movimentações com amplitudes maiores e retomam aos primeiros movimentos. A dimensão estética da cena dialoga com o objetivo do ato de desenhar do outro, na interação dos dois dançarinos ao produzirem o sentido da intercorporeidade que, por sua vez, é realçada pela relação sombra/luz. Num jogo sensível que desenha seus corpos no espaço, esse jogo é mediado pela escuta estética do gesto do outro. Desse modo, essa interação dançante destaca que, em consonância com

Porpino (2018, p. 60), “quando danço, [...], não danço no espaço, crio o espaço ao dançar; ele não é um exterior a mim. Atravesso-o e sou atravessada por ele, assim como sou atravessada pelo olhar do outro, que se move comigo”.

Ao finalizar o desenho, o dançarino que se encontra sob o solo se levanta lentamente e olha o desenho do seu corpo e avança no corredor, onde outro dançarino já se encontra de maneira central no corredor, o dançarino que tinha caído anteriormente ocupa o espaço na dinâmica de interação. Nesse olhar para sua própria silhueta e depois para os outros que a desenharam evoca, como possibilidade de construção de sentido, um sujeito que aprecia uma obra de arte na presença dos próprios artistas criadores, o que provoca um estranhamento ao observar a obra de arte que representa a dimensão corpórea do sujeito apreciador, devido o mesmo ser colocado numa postura excedente do seu próprio corpo. Como trata Bakhtin (2011, p. 23), o “excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas e externas que só eu posso praticar em relação ao outro”.

Nesse sentido, apenas os outros dançarinos que desenharam a silhueta tinham a visão completa do eu-dançarino que estava no solo, nesse excedente de visão, segundo Machado (2017, p. 97), “[...] a vida inacabada entra para a construção estética de uma estrutura arquitetônica acabada. O acabamento, contudo, só se torna visível ao olhar do outro, onde ganha visibilidade estética”.

A essa altura, o/a apreciador(a) já percebeu a organização da cena, contudo, ela explora uma tensão única/irrepetível que é (re)construída a cada queda/pegada, pois existem ramificações estéticas fincadas de como cada relação queda/pegada será apresentada. A cada proposta, o/a apreciador/a é convidado/a a sentir uma relação alteritária para com os bailarinos, o sentir da queda é projetado à plateia e dialoga metaforicamente com as experiências dos/as apreciadores/as. Essa possibilidade de recepção estética evidencia a importância de o texto artístico construir uma relação alteritária que reverbere o sentir na proposta no/a apreciador/a enquanto corpo. Ao chegar na última proposta da relação queda/pegada, é nítido uma trilha composta por desenhos de diversas formas de silhuetas, cada desenho guarda uma memória sensível da singularidade do sujeito que dança, que se jogou na alteridade pulsante.

Destaca-se então, os fios ideológicos do coreógrafo que compõem a arquitetura da obra, em uma entrevista cedida ao programa Diversidade. Romero Mota menciona que a proposta do texto artístico se relaciona às sensações e vivência que ele teve

durante o intervalo de distanciamento e aproximação da arte. Ainda expõe que a coreografia apresenta sua relação singular com a dança, “de poder estar olhando de longe, [...] de olhar por uma fresta vários momentos e sentir na pele e ter fôlego para poder voltar e continuar”

As três palavras chaves apresentadas no *release*: inquietação, estranhamento e reflexão, ganham um sentido axiológico mais palpável após essa contextualização, uma vez que essas palavras indicam justamente esse intervalo de tempo que marcou o distanciamento e aproximação do coreógrafo à arte da dança. Nesse sentido, esse fio ideológico perpassa todo o texto artístico, ganhando expressão nos/pelos corpos dos bailarinos e da bailarina.

A partir das palavras do autor/criador é possível estabelecer elos de sentidos com o nome do espetáculo. A primeira cena em análise neste escrito, centraliza sua proposta estética na pele, que fica em evidência ao despir-se dos bailarinos em contraposição da relação sombra e luz sobre os corpos. A pele em sua porosidade está em contato com a pele do outro e com o chão.

Experiência Formativa 2: O corpo marcado no contexto escolar

A experiência formativa 2 baseia-se em um momento específico da intervenção pedagógica, estando dialogicamente inserida no planejamento docente. O objetivo central foi possibilitar a experiência estética da cena do corpo marcado ao contexto escolar, mais particularmente as aulas de dança na Educação Física.

É mister contextualizar que a escola está inserida em um bairro periférico da cidade de Campina Grande. No início e durante a intervenção foi percebido que a relação dos/as aprendentes com o outro estava muito balizada pela violência. A partir dessa problemática foi inserido essa temática como fio ideológico que atravessaria a fruição estética da dança.

A descrição da proposta consistiu na solicitação aos/as aprendentes que se organizassem em trios, dois destes recebiam um giz e um ficava sem esse objeto. Nesse contexto, foi explicado que os trios deveriam se movimentar livremente pelo espaço e, ao sinal do professor, o/a aprendente que estava sem o giz deveria se deslocar ao solo à sua maneira, deitando-se no chão e ficando imóvel, enquanto os outros dois colegas deveriam desenhar a silhueta do seu corpo com o giz.

A seguir, após o desenho do/da aprendente, ele/ela deveria se levantar pegar um giz com um dos/as colegas e deveria assumir a função dele/dela no processo de interação, para iniciar novamente a proposta. Com a mudança de papéis de cada aprendente, nesse momento, foi sugerido que eles e elas poderiam se deslocar para o solo sem o sinal do professor, quando eles e elas quisessem.

A experiência estética não foi acompanhada pela sonoridade original da cena do espetáculo, pelo motivo que o planejamento didático da proposta contou com a dialogicidade com a temática da violência do bairro, o que imprimiu a escolha da música: De frente pro crime – João Bosco, Roberta Sá e Trio Madeira Brasil, que contribui para uma construção de sentido nesse horizonte avaliativo.

Durante a experimentação da proposta, nota-se uma postura de cuidado perante o corpo do outro ao desenhá-lo. Neste momento, a alteridade mediou todo o processo de se relacionar com o outro. Essa atividade permitiu mergulhar a corporeidade dos/as aprendentes numa experiência estética com o outro. O cuidado e a delicadeza com o outro que se configuraram como gestos/signos que, em aulas anteriores, poderiam ser encaradas em forma de repulsa e/ou desconforto, devido às crenças, preconceitos e outras questões. Essas questões dão espaço para um jogo sensível e vibrante com o outro, numa compreensão de que a relação estética nessa interação está guiada, de acordo com Porpino (2018), pela sensibilidade da descoberta, compreendo que a experiência estética atua de maneira contrária a forças que buscam a fragmentação do humano, ela eleva, pela transgressão, a educação a outra concepção de ser humano.

Nesse sentido, reitera-se também os resquícios axiológicos da cena Corpo Marcado do espetáculo, em que o sentir e o valor atravessam a pele dos/as aprendentes, em um jogo estesiologicamente e ideologicamente situados no/pelo corpo em interação com o outro, o viver para si fica fora do jogo estético, cede espaço para o viver a partir de si e em relação infundável com o outro. Sempre a vida está refletida nas corporeidades dos/as aprendentes, o papel da educação é contribuir com a potencialização dos sonhos, transgredindo qualquer olhar e prática fragmentada direcionada a existência humana. A dança no âmbito educacional, pode contribuir para (re)criar e fortalecer encontros sensíveis com o outro, visto que “[...] a dança tem se manifestado como uma possibilidade de manifestar o corpóreo, o sensível, o estético; dimensões estas negligenciadas ou tidas como menos importantes no pensamento educacional do ocidente” (PORPINO, 2018, p. 15).

Porpino (2018) enfatiza que esses encontros sensíveis com a dança são, muitas vezes, negligenciados, pelo motivo que esse saber é constantemente rotulado como instável, incerto, isso ocorre pelo contexto social marcado, cada vez mais, por ciências que procuram certezas a partir de métodos que se afastam do próprio ato vivido. Essa dimensão sensível entra em choque com o sistema social vigente, e é o que faz dela um elemento de transgressão valiosíssimo.

Esta reflexão tensiona considerar esse corpo enquanto sujeito do conhecimento. Mais uma vez reitera-se a tônica de uma escola para/com a sensibilidade humana, no sentido que o saber sensível pode ser uma finalidade da escola e, essa finalidade pode ser acompanhada deste próprio saber.

Retomando a experiência didática, a paisagem sonora tematiza a violência visceral do contexto social, violência essa que, também faz parte do contexto vivido dos/as aprendentes. A música baila de maneira íntima com a proposta apresentada, como pode-se enxergar na passagem: [...] *Tá lá o corpo estendido no chão [...]*, ela não foi pensada de maneira desinteressada, o que reitera o cuidado pedagógico do/a docente para com as sonoridades tematizadas nas aulas, posto que esse elemento também tem íntima relação com a linguagem da dança.

Após a experimentação, foi solicitado para que os/as aprendentes apreciassem os desenhos dos corpos no chão. O ato de apreciar também não é desconexo da proposta, mas promove um momento de experiência estética de contemplar o desenho do outro, de valorar o desenho do outro, durante essa proposta foi possível perceber os/as aprendentes fazendo retoques nos desenhos, o que demonstra um zelo para com a proposta vivenciada.

Em seguida os/as aprendentes sentam-se no chão para uma roda de discussões sobre a experiência, quando indagados(as) sobre o que sentiram durante a proposta, foram unânimes em pontuar que: “*gostam / adoraram*”, *gostaram de que?* O professor pergunta, uma aprendente responde: “*gostei de tudo, mais não consigo explicar*”, o que também expressa a experiência estética, pois, de acordo com Porpino (2018), essa experiência também se caracteriza pela insuficiência das palavras em descrevê-la.

Diante desse contexto, outro aprendente menciona que gostou da música, nesse meio, o professor apresenta a segunda pergunta: *Qual relação vocês perceberam da música com a proposta?* Uma aprendente afirma que a letra da música fala do corpo estendido no chão e estabelece relação com a proposta de desenhar o corpo do/a colega, os/as demais aprendentes concordam com o enunciado da colega. A partir

dessa resposta foi possível aprofundar o debate, destacando que a letra da música discute a violência do contexto social que acaba marcando os corpos.

Portanto, o chão da escola tornou-se palco, onde a intervenção didático-pedagógica pôde expressar a potência da arte em sua função social de ser formadora da sensibilidade humana. Em tempos em que a arte, cultura, educação são atacadas, essa proposta assumiu uma postura transgressora, provocando fissuras com o outro, frente a tudo que diminua o humano, também se configura como um retorno social do campo artístico ao contexto escolar.

Experiência formativa 3: O eu-bailarino-professor - a unicidade do sujeito como entrelaçador da experiência

Esse momento abraça o método narrativo como estratégia investigativa para se aproximar da relação do eu-bailarino-pesquisador. Esse tipo de estratégia indica, de acordo com Caminha (2018, p. 56), que “toda pesquisa é marcada pela presença de sensações, emoções, desejos e pensamentos interconectados que nos fazem pesquisadores ligados estesiologicamente ao mundo sensível”. Nesse sentido, existiram bastidores sensíveis tanto no âmbito da produção do texto estético do Corpo Marcado quanto do contexto da intervenção pedagógica, tais entrelinhas ganham contornos peculiares expressos pelo lugar singular do eu-bailarino-pesquisador.

Sobre a produção do espetáculo, em 2015, percebe-se que ele foi tecido de maneira dialógica, compreendendo esse termo de maneira ampliada a partir do Círculo de Bakhtin. O processo criativo da primeira cena se deu por diversas experimentações de quedas criadas pelos bailarinos e valoradas pelo coreógrafo que, em dado momento das experimentações, apresentava propostas estéticas a partir do seu centro valorativo. Durante o processo era recorrente o coreógrafo mencionar: “*quero algo mais estranho!*”, na tentativa de desvencilhar de técnicas já recorrentes de danças canônicas e de se aproximar de uma organicidade expressa pelo corpo em interação com o outro, algo próximo do que apresenta Porpino (2018, p. 68), no tocante de “reconhecer o corpo em seu lirismo, sem, no entanto, ter que confiar-lhe uma estética definida, mas considerar as circunstâncias orgânicas pelas quais essa emergência poética pode ser trabalhada”.

Ainda sobre os ensaios da cena do corpo marcado, o estudo pôde refletir axiologicamente e estesiologicamente sobre o quanto essa proposta mergulha numa alteri-

dade pulsante, em que o sentir no/pelo corpo se fez no ato responsável e responsivo de confiar no outro, não uma confiança mecânica, devido às horas dedicadas aos ensaios, mas uma confiança que se renova no/pelo ato, dado a sua irrepetibilidade como evento.

Essa *necessitância* do outro foi tão aguda que, quando alguns dos integrantes da companhia não comparecia ao ensaio, a ausência do outro escancarou o laço alteritário que tinha sido construído, em alguns momentos do ensaio era possível sentir o outro através da memória sensível que tinha sido consolidada, uma memória que é por natureza dialógica, considerando que “[...] não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”, como defende Bakhtin (2011, p. 410). É dialógica porque sinto e lembro da minha existencialidade marcada no/pelo corpo como acontecimento primeiro, essa demarcação, inevitavelmente, está entrelaçada com o outro, pois para Porpino (2018, p. 69), é necessário “aceitar que preciso do outro para ser eu mesmo é saber que antes da dança não há dança, e que a cada gestualidade meu corpo se move em direção ao mundo que cria, a partir de uma faísca de mundo já vivida”. A autora ainda menciona que: “[...] quando danço, vejo minha dança sem vê-la, ao mesmo tempo em que vejo o outro a dançar comigo. Vejo a mim mesma nessa reciprocidade entre meu movimento e o modo como meu parceiro se move” (PORPINO, 2018, p. 60).

Durante as propostas de experimentações, o coreógrafo sempre chamou atenção para alguns momentos do ensaio, destacando a necessidade de enfatizar o toque enquanto detalhe precioso do fazer estético da cena. Acredito que esse momento destaca com mais ênfase, o humano da proposta; o tempo nessa proposta é exposto a conta-gotas no deslizar do toque pelo outro.

O sentir tanto no processo criativo de produção do espetáculo quanto do processo de exposição ao público está atado a minha singularidade como sujeito dançante/pesquisador, de maneira que, como reflete Caminha (2018, p. 56), o “corpo que sente é inseparável daquilo que é sentido. Há um entrelaçamento ou um quiasma entre essas duas instâncias que faz com que um não seja sem o outro”, esse entrelaçamento sensível demarcado na minha dimensão corpórea encaminha reflexões para o âmbito de pesquisas que versem sobre as reverberações estéticas dos textos artísticos nos atores que compõem o processo de produção e recepção deste texto, que se configura como uma contribuição valiosa desse estudo para o campo das artes do corpo.

Sobre o ato de intercambiar essas experiências sensíveis de natureza eminentemente artística para o campo educacional, considero que esses campos são dialógicos por excelência, visto a arte é formadora e humanizadora do homem à medida que a educação guarda uma potência estética, no sentido mais alargado que essa palavra pode oferecer.

A experiência sensível com a dança foi/é vivenciada a partir do meu lugar singular, mas isso não significa afirmar que essa proposta - corpo marcado - não possa mobilizar a construções de outros saberes sensíveis por parte dos/as aprendentes, estes que estarão também singularmente situados. Dessa forma, considero que essas experiências que mobilizam construções de saberes sensíveis materializados em propostas são transgressoras e, ainda mais, quando compartilhadas.

Conclusão

Sobre a potência estesiológica, ideológica e dialógica na cena do corpo marcado, percebe-se que ela expressa uma possibilidade de se pensar as artes do corpo por uma fresta em que a luz é refletida, refratada e sentida na/pela pele do corpo, este, que por sua vez, nas situações mais adversas encontra fôlego para (re)existir na arte enquanto potência de linguagens artístico/formativa, do qual encontra ecos de ressonâncias na unicidade e singularidade da vida do sujeito bailarino-professor.

Essas ressonâncias só foram possíveis pelo alicerce da alteridade pulsante, vibrante e confiante, que galvaniza uma apreciação estética guiada pela inquietação, estranhamento e reflexão do texto artístico. Desse modo, o sentir, enxergado sob a ótica da estesiologia, é dialógico por excelência, pois não existe limites para o contexto dialógico do sentir, parafraseando Bakhtin (2011), e viver significa participar desse sentir/diálogo com o outro.

A cena analisada no grande tempo, isto é, a partir do diálogo de culturas como defende Bakhtin (2017), instiga a construção de sentido do cair-se ao erguer-se como metáforas preciosas para o campo da arte e educação, dado o contexto socio-cultural brasileiro, marcado por fortes ataques a esses campos de conhecimentos, ainda estando entrelaçada no/pelo corpo do lugar singular do professor/bailarino.

Esse entrelaçamento sensível demarcado na dimensão corpórea do bailarino-professor encaminha reflexões pertinentes para o âmbito de pesquisas que versem sobre as reverberações estéticas dos textos artísticos nos atores que compõem o processo

de produção e recepção deste texto, configurando-se uma contribuição valiosa desse estudo para o campo das artes do corpo. Além dessa questão, também pode-se destacar a proficuidade de se pensar uma alquimia de métodos de investigação, tendo a análise dialógica do discurso como elemento harmonizador da proposta, essa diversidade de métodos contribuir para uma estética de escrita singularmente situada.

Portanto, esse estudo considerou a estabilidade e singularidade do objeto, que são dimensões que contribuem para uma perspectiva analítica que preze pela unicidade. Dessa forma, esse estudo abraçou a cena do corpo marcado a partir da dialogicidade da memória sensível do professor-bailarino, trazendo uma originalidade singular que pode apontar outros horizontes de inquietações para os estudos das artes do corpo.

From stage to school: formative experiences of a dancer and teacher of basic education revealed in the aesthetic fruition of dance

Abstract

The study aims to present formative experiences produced in/by the body in its aesthetic enjoyment of dance as a dancer and Physical Education teacher at school. The method involves three steps, the first is the analysis of a release and two videos that relate to the dance show frestas, breath and skin; the second method turns to an intervention research, containing as an analysis the experience of teaching dance and; the third turns to a narrative research that intertwines the relationships of the I-dancer-teacher. As a result and conclusion, the scene of the marked body presents a dialogicity with the sensitive memory of the teacher-dancer, which stresses the understanding that the stability and singularity of the analyzed object were respected, thus valuing its uniqueness. This factor presents a singular originality of this study, which can point to other horizons of concerns for the studies of the arts of the body.

Keywords: Dancing body; Aesthetic fruition; formative experiences; Dialogical analysis of discourse; aesthesiology

Nota

- ¹ Para Bakhtin (2010), a singularidade do sujeito perante o mundo lhe compete responsabilidades que não são transponíveis/intercambiáveis ao outro, nesse sentido, o sujeito é convidado a participar da vida por inteiro, sem álibi em seu existir.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro & João Ed., 2010.
- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora, v. 34, p. 1975, 2017.
- BRAIT, B; GONÇALVES, J. C. *Bakhtin e as Artes do Corpo*. São Paulo: Hucitec, 2021.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 8, p. 43-66, 2013.
- BOSCO, J.; SÁ, R. *De frente pro crime*. 1975. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=clHbMIBm4eQ>> Acessado em: 14 de out. de 2022.
- CAMINHA, I. O. Eu, a Educação Física e Merleau-Ponty. In: NÓBREGA, T. P.; CAMINHA, I. de O. (Org.). *Merleau-Ponty e a Educação Física*. 1 ed. São Paulo: LiberArs, 2019, v. 1, p. 57-67.
- DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. *Revista da ABRALIN, [S. l.]*, v. 20, n. 2, p. 1-25, 2021.
- DI CAMARGO JÚNIOR, I. Utilizando Pensamentos DE Bakhtin para Repensar as Ciências Humanas no Século XXI. *Revista Eletrônica "Diálogos Acadêmicos"*. I. v. 08, nº 1, p. 48-59, JUN-JUL, 2015.
- FRESTAS, FÔLEGO E PELE. *Site Oficial da Companhia de Dança Balé Cidade de Campina Grande*. 2021. Disponível em: <<https://balecidadecampinagrande.com.br/>>. Acessado em: 14 de out. de 2022.
- GONÇALVES, J. C. Artes do Corpo e Dialogismo em Soneto 116: potencialidades para uma educação estética do olhar. *Revista da Anpoll*, v. 53, n. 1, p. 161-176, 2022.
- INIMIGO; *Dicionário informal*. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/alem%C3%A3o/2264/>>; acessado em 1 de julho de 2021.
- MACHADO, I. Forma espacial da personagem como acontecimento estético cronotopicamente configurado. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 12, p. 79-105, 2017.
- MANGUEIRA; S. PROCESSO DE MONTAGEM FRESTAS, FÔLEGO E PELE. *Programa Diversidade*. Tv Itararé. Campina Grande. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3A8ASvSV3II>>Acessado em: 14 de out. de 2022.
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. *Conversas*, 1948: organização e notas de Stéphanie Ménasé; tradução Fábio Landa. Eva Landa. Revisão de tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. *Signos*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.
- MIOTELLO, V.; ARAÚJO, M. P. M.; DIAS, I. R. Entrevista com o professor Valdemir Miotello sobre Bakhtin e as perspectivas para as pesquisas na área da educação. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 21, n. 46, 2019.

MOTA, R. *Frestas, Fôlego e Pele*. Direção Erasmo Rafael., Campina Grande, 2015., disponível em: <<https://balecidadecampinagrande.com.br/obra/frestas-folego-e-pele-2015/>>. Acessado em 13 de outubro de 2022.

MCCAW, D. Por uma Filosofia do Corpo em Movimento. In: BRAIT, B; GONÇALVES, J. C. (Org). *Bakhtin e as Artes do Corpo*. São Paulo: Hucitec, 2021. v. 1, p. 57-82.

NÓBREGA, P. Uma estesiologia do corpo. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). *Estesia: Corpo, Fenomenologia, Movimento*. 1ed. São Paulo: Liber Ars, 2018, v. 1, p. 11-28.

_____. A palavra é um certo lugar do meu mundo linguístico: notas sobre corpo, linguagem e expressão em Merleau-Ponty. *Conexões*, Campinas: SP, v. 19, e021022, 2021. ISSN: 1983-9030.

PORPINO, K. de O. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: Edufrn, 2018.

PORPINO, K. O. Educação Física e Fenomenologia: paisagens em trânsito. In: NÓBREGA, T. P. da; CAMINHA, I. de O. C. (Org.). *Merleau-Ponty e a Educação Física*. 1 ed. São Paulo: LiberArs, 2019, v. 1, p. 93-106.

RAIME. *Passed Over Trail*. Álbum: Quarter Turns Over a Living Line. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JINCzZCxo1k&list=PLDN5cSSnOeLGYZmz-IO9KicA2T8PD2M-P&index=2>>Acessado em: 14 de out. de 2022.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SEVERINO, A. J. S. *Metodologia do trabalho científico*. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. A. N.; NÓBREGA, T. P. A intercorporeidade no Taekwondo. In: NÓBREGA, T. P. da; CAMINHA, I. de O. C. (Org.). *Merleau-Ponty e a Educação Física*. 1 ed. São Paulo: Liber Ars, 2019, v. , p. 143.

O *Gran Teatro* da vida: máscaras, dramas e artifícios (neo)barrocos no romance *O casamento* de Nelson Rodrigues ou *Anão* de Velázquez¹

Felipe França Ferreira*

Samuel Anderson de Oliveira Lima**

Resumo

Os estudos que tratam de analisar a obra de Nelson Rodrigues têm como *corpus* principal alguma de suas inúmeras peças teatrais, valendo-se dos resultados apontados pelo grande crítico Sábato Magaldi. Quando não, esses estudos se concentram em analisar as crônicas jornalísticas produzidas nas mais diversas redações pelas quais passou o dramaturgo. A atuação de Nelson Rodrigues como romancista ainda é pouco explorada e merece uma atenção redobrada. Este artigo pretende analisar o romance *O casamento* à luz dos estudos neobarrocos de Severo Sarduy, que se utilizam principalmente da literatura latino-americana produzida a partir dos anos 60, como Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Guimarães Rosa e José Lezama Lima para falar de um espaço neobarroco, hiperbólico, metafórico, metonímico, carnavalizado.

Palavras-chave: Nelson Rodrigues; barroco; neobarroco

* Graduado no curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e professor de Espanhol Língua Estrangeira na rede privada de ensino do Rio Grande do Norte. Doutorando em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem/UFRN. Tem experiência na área de Letras, com ênfase na Literatura Latino-americana e nos estudos (neo)barrocos a ela ligados. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8985-7091>. E-mail: franafelipe@gmail.com

** Possui mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Professor Associado da UFRN, onde ministra disciplinas na área de língua e literatura espanholas na graduação em Letras-Espanhol e na área de literatura comparada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino de línguas e literaturas brasileira e espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: Barroco, José de Anchieta, Gregório de Matos, Literatura Espanhola e Hispano-americana do século de ouro, Literatura brasileira, literatura espanhola medieval, Gonzalo de Berceo, Antropofagia, Melancolia, Oswald de Andrade, poesia, teatro barroco. É coordenador do Grupo de Pesquisa Ponte Literária Hispano-brasileira. Organizou a coletânea de textos "Colóquio Barroco" III e IV, além dos livros "Literatura Hispânica em pauta", "Saberes e sabores do Barroco" e "O eterno retorno do Barroco". É autor dos livros "Gregório de Matos: do Barroco à Antropofagia" e "Edifício de palavras: Gregório de Matos e seu corpus espanhol", ambos resultado de sua tese de doutoramento, publicados pela EDUFRN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7525-5997>. E-mail: sanderlima25@yahoo.com.br

Nelson e o neobarroco

Quando o assunto é teatro, e teatro de Nelson Rodrigues, é a poética e precisa biografia de Ruy Castro que oferece uma boa pista do que aqui se pretende: identificar e analisar a presença de manifestações (neo)barrocas em Nelson Rodrigues. Debruçando-se sobre a recepção e as críticas escritas após a estreia da peça *Anjo negro*, o autor de *O anjo pornográfico* diz que

Menotti del Picchia pensava diferente: “Nunca o teatro da América subiu a tão altos coturnos”. Gustavo Dória, em “O Globo”, falou em “poesia selvagem”. E Ruy Affonso, que viu uma ligação direta entre “Anjo negro” e “O imperador Jones”, de O’Neill, chamo-o de “obra-prima do estilo barroco”. (CASTRO, 2006, p. 202)

Sobre essa peça de Nelson e seu estilo barroco, o artigo de Carlos Eduardo Silva Pinheiro, intitulado “O culto ao contraste e à religiosidade cristã em Anjo Negro” e publicado no II Congresso Nacional de Africanidades e Brasilidades (2004), oferece elementos interessantes sobre a continuidade histórica do Barroco e como ela se dá nessa peça através da constante tensão entre símbolos religiosos distintos e figuras de linguagem das mais diversas e exuberantes. Embora o referencial teórico deste artigo seja principalmente a artificialização neobarroca proposta por Severo Sarduy, perceber a ocorrência de temáticas barrocas como *vida e morte*, *pecado e perdão*, *sombra e luz*, *dramaticidade e teatralidade*, também faz parte do estudo proposto.

Embora autores consagrados como Haroldo de Campos e Umberto Eco já houvessem, em certa medida, trazido uma modernidade do barroco, um barroco moderno em seus respectivos estudos *Obra de arte aberta* (1955) e *Obra aberta* (1962), respectivamente, é através de Severo Sarduy que o neobarroco – o barroco atual – recebe todo um caráter teórico, metodológico e de nomeação de seus mecanismos. Mikhail Bakhtin (2017, p. 194) também é outro teórico que chamou bastante atenção para a importância do romance barroco ao apontar que “é excepcionalmente grande a importância histórica do romance barroco. Quase todas as variedades do romance moderno surgiram geneticamente de diferentes elementos do romance barroco”, o que reforça toda uma presença, toda uma continuidade do barroco na literatura moderna. O barroco teve o século XVII como seu auge, como temporalidade de maior presença, mas nunca ficou preso a esse século, pois deixou inúmeras marcas, inúmeros traços, possibilitando profundas retomadas.

Em 1972, numa coletânea patrocinada pela UNESCO, sob a organização de César Fernández Moreno, Sarduy, pela primeira vez, trouxe todo um arcabouço teórico a respeito da literatura latino-americana de então. O cubano, exilado em Paris por temer a opressão castrista das *Unidades Militares de Ayuda a la Producción* contra os homossexuais e dissidentes, apresenta três principais artifícios na construção de uma semiótica neobarroca: a substituição, a proliferação e a condensação, e esta última possibilitando uma quarta: a dobragem, que também será analisada neste texto. Além desses, acrescentaremos mais um mecanismo neobarroco: a intertextualidade.

Neste artigo, o artifício da substituição será de maior ocorrência, ao lado da proliferação. Assim Sarduy define tal artifício:

Quando no Paradiso José Lezama Lima chama a um membro viril de “o agulhão do leptossomático macrogenitoma”, o artifício barroco se manifesta por meio de uma substituição que poderíamos descrever no nível do signo: o significante que corresponde ao significado “virilidade” foi escamoteado e substituído por outro, totalmente distanciado semanticamente dele. (SARDUY, 1979, p. 60-61)²

Quem até então trabalhou muito bem esses elementos, esses mecanismos de composição neobarrocos, foi José Carlos Marques em sua obra *O futebol em Nelson Rodrigues* (2000) quando no capítulo 3 já traz um título neobarroco “A grossa baba elástica e bovina (as crônicas de futebol de Nelson Rodrigues e o espaço neobarroco)”. Isso ocorre pelo uso substitutivo de “grossa baba elástica e bovina”, que escamoteia “baba do cronista que como um boi observa lentamente, ruminando”. No entanto, como se pode observar, o que ele tem como *corpus* são as crônicas que Nelson produziu para o *Jornal dos Sports* sobre essa paixão alucinante que sempre lhe foi muito presente: o futebol.

Demonstrando a operação substitutiva numa crônica de Nelson datada de 5/11/1958, José Carlos Marques observa que

Primeiramente, merece comentários a descrição do chute de Henrique: não se tratou apenas de uma “bomba” (como é comum se dizer hoje nos relatos esportivos a respeito de um chute impetuoso na bola), mas principal e essencialmente de uma “bomba de hidrogênio de cobalto, sei lá”. A ampliação do elemento nomeado dá-se exatamente na substituição de cada significante linear e primária por outro nomeante, que, por utilizar-se da referência a elementos químicos improváveis, intensifica a potência do chute. (MARQUES, 2012, p. 90)

Percebe-se como a substituição é um recurso do autor neobarroco para aumentar, para nomear e adjetivar com lupa e brilho. Nessa crônica de Nelson, não é qualquer chute o relatado, mas sim um que se assemelha ao impacto de uma bomba atômi-

ca. A substituição sarduyana permite nomear com outra cadeia sígnica, fugindo da linguagem imediata da denotação num *chute forte*. É o mecanismo substitutivo de Sarduy que permite fugir de uma linearidade do signo, de uma arbitrariedade, possibilitando uma outra nomeação, com mais brilho e potência nos sentidos, “a partir do absoluto enlevo dos olhos, o embevecimento arrebatador e total dos sentidos” (ÁVILA, 1971, p. 197), na preocupação neobarroca de encantar os olhos, de gerar prazer com a linguagem.

Nelson Rodrigues era um defensor dessa linguagem prazerosa e chocante, pois “A busca da ‘objetividade’ significava a eliminação de qualquer bijouteria verbal”, registrou Ruy Castro (2006, p. 231) sobre a invenção do *copy-desk* e do *lead* objetivo no começo dos anos 1950 e o que Nelson disse pensava. Para Nelson Rodrigues, uma linguagem objetiva, não-barroca, denotativa, era uma redução que acabava empobrecendo o texto, não potencializando os sentidos de prazer no leitor: “Se o *copy-desk* já existisse naquele tempo, dizia, os Dez Mandamentos teriam sido reduzidos a cinco” (CASTRO, 2006, p. 231), pensava Nelson dessa função denotativa no texto jornalístico. Uma limitação para o autor e um empobrecimento para o leitor justamente por não trazer prazer aos olhos, por não arrebatá-lo no ato da leitura.

O mecanismo da substituição é de maior presença, de maior ocorrência em Nelson Rodrigues, no entanto, outros três mecanismos não devem ser descartados ou tratados com menor prazer: a proliferação, a condensação e a dobragem, embora estes últimos se assemelhem bastante. Assim Severo Sarduy define a sua proliferação:

Consiste em obliterar o significante de um significado dado, substituindo-o não por outro, por distante que este se encontre do primeiro, mas por uma cadeia de significantes que progride metonimicamente e que termina circunscrevendo o significado ausente, traçando uma órbita ao redor dele, órbita de cuja leitura – que chamaríamos leitura radial – podemos inferi-lo. (SARDUY, 1979, p. 62)

Essa proliferação é na verdade uma gradação sígnica que encobre, que rodeia o signo de toda uma descrição, de todo um encadeamento metonímico. É uma leitura radial em torno de um significante que é dado por partes, sem necessariamente ser nomeado. Cabe destacar: a substituição se dá metaforicamente, e a proliferação se dá metonimicamente. A proliferação é uma acumulação, uma cornucópia, uma descrição ou apresentação desmedidas. José Carlos Marques insere mais uma crônica de Nelson com essa artificialização:

O adepto de qualquer outro clube recebe um gol, uma derrota, com uma tristeza maior ou menor, que não afeta as raízes do ser. O torcedor rubro-negro não. Se entra um gol adversário, ele se crispa, ele arqueja, ele vidra os olhos, ele agoniza, ele sangra como um César apunhalado. (RODRIGUES, 1993, p. 10)

Nelson, nessa crônica, para tratar da diferença entre o torcedor do Flamengo e o torcedor normal, de qualquer outro clube, se utiliza do artifício da proliferação. Essa anormalidade sentimental do torcedor rubro-negro se dá na gradação *crispa, arqueja, vidra, agoniza*. O leitor tem a sensação de movimento realizado por um corpo que sofre, que padece. Este trecho também pode ser apresentado como uma condensação, já que coloca em cena, dando a sensação de movimento, duas imagens, fundidas para criar uma ainda mais exuberante.

Não é um mero *sofrimento* do torcedor flamenguista ao observar o goleiro pegando a bola nos fundos da própria rede, mas sim um diferente, mais intenso, e isso é possível de transmitir graças à proliferação. Esse sofrimento é radial graças ao encadeamento verbal utilizado. Há também um outro detalhe nessa crônica de Nelson Rodrigues que não é explorado nessa obra de José Carlos Marques, que é o mecanismo da dobragem:

Liberada do lastro verista, de todo exercício de realismo – inclusive sua pior variante: o realismo mágico –, entregue ao demônio da correspondência, a metáfora lezamesca chega a um distanciamento tal de seus termos a uma liberdade hiperbólica, só alcançada em espanhol – desconto aqui outras línguas: a nossa é, em essência, barroca – por Gôngora. Aqui o distanciamento entre significante e significado, a falha que se abre entre as faces da metáfora, a amplitude do COMO – da língua, já que esta o implica em todas as suas *figuras* – é máxima: “O Doutor Copek como um corvo que sustém em seu bico uma úmida framboesa” (SARDUY, 1979, p. 89).

Tem-se aí um outro mecanismo metafórico, que une dois termos distantes através do *como*, do *parecendo*. O trabalho do símile *como*, do *parecer ser* é profundamente barroco. Na crônica citada, lê-se “como um César apunhalado” para potencializar o singular sofrimento do torcedor flamenguista, que não é um sofrimento qualquer, mas sim carregado de um singular dramatismo, de uma singular agonia, de uma singular teatralidade. Sofrer *como* um César apunhalado é sofrer mais, sangrar com mais jorro vermelho, lamentar profundamente, com performance.

Tudo isso que José Carlos Marques precisamente analisou em sua obra evidencia como é possível ampliar o alcance do neobarroco. E, o que ele construiu nesse capítulo da sua obra, é ao que se dedica este artigo, mas tendo como *corpus* o romance *O*

casamento. Já está mais do que demonstrada a crônica rodriguiana como um espaço neobarroco, cabe agora uma investigação se o romance aqui analisado oferece tal desdobramento, se também pode ser classificado como espaço neobarroco. E para isso, além de expor as ocorrências dos artifícios, outros elementos que compõem a teoria neobarroca sarduyana serão apresentados.

O Neobarroco em *O casamento*: breve história de uma proibição

Este romance de Nelson Rodrigues tem uma história e tanto. Sua crueza de temáticas e sua prazerosa liberdade de escritura foram uma afronta ao regime militar, e numa portaria de 7 de outubro de 1966, o ministro da Justiça do general Castello Branco, Carlos Medeiros Silva, determinou: “Declarar proibidas a edição, distribuição e venda, em todo o território nacional, do livro “*O casamento*”, de autoria de Nelson Rodrigues; Determinar ao DFSP (Departamento Federal de Segurança Pública) as providências necessárias à apreensão” (CASTRO, 2006, p. 351).

O argumento da proibição e do recolhimento dos exemplares era a “torpeza das cenas descritas e linguagem indecorosa em que está vazado”. Essa medida provocou uma certa e corajosa resposta de Nelson: “Essa é uma medida odiosa e analfabeta disse Nelson ao Jornal do Brasil” (CASTRO, 2006, p. 351). Os agentes do DOPS recolheram poucas unidades nas livrarias do Rio, São Paulo, Brasília, Curitiba e Porto Alegre, já que as duas primeiras edições, totalizando oito mil exemplares, já haviam sido esgotadas. A proibição fez com que Alfredo Machado, dono das editoras Record e Eldorado, desistisse de uma terceira tiragem.

Esse romance de Nelson vendeu tanto quanto *Dona Flor e seus dois maridos*, do baiano Jorge Amado. Este pela editora Record, o de Nelson pela Eldorado. Outro grande impedimento para uma brilhante carreira nas livrarias foi a morte do seu irmão Mário Filho, destacado cronista esportivo. O romance de Nelson só foi liberado um ano depois, em 1967, e quando da proibição, não teve apoio da esquerda nem da direita, salvo algumas exceções de amigos mais próximos. Até mesmo o “seu” *O Globo*, onde escrevia todos os dias *À sombra das chuteiras imortais*, publicou em primeira página uma defesa da proibição em 19 de outubro.

Temáticas e artifícios

Já no início do romance, quando expondo o corpo do personagem Sabino, Nelson informa que “lá estavam as canelas finas, diáfanas, o peito cavado, as costelas de Cristo” (RODRIGUES, 2006, p. 6). A magreza de Sabino vai sendo descrita através de uma proliferação, embora não sendo das mais voluptuosas. Não tem Sabino uma magreza qualquer, mas sim uma magreza *de* Cristo. Das canelas diáfanas (adjetivação já em sentido figurado) ao peito cavado, passando pelas costelas ossudas, há uma leitura que circunscreve *magreza acentuada*, *corpo magro*.

E outra vez há a fusão de uma imagem que é apresentada com a que o leitor já tem em mente do corpo magro e sofrido de Jesus Cristo. Nelson se aproveita de imagem já consagrada no imaginário do leitor para potencializar uma apresentada anteriormente. Embora curto, é um trecho que apresenta uma tríplice potência: ele prolifera, mas também condensa e chega inclusive a substituir, pois em *de Cristo* serve para que não se nomeie *magro*, *seco*, *ossudo*. Sem esquecer que a utilização da magreza acentuada de Cristo, potencializa a dramaticidade da personagem, e retoma, por condensação, uma das mais tradicionais imagens do barroco: a agonia do Cristo magro, surrado e crucificado.

Sabino, quando jovem, era de um grande estoicismo, de uma grande melancolia de homem magro. Logo após essa descrição proliferada do corpo muito magro, tem-se o trecho no qual Sabino revela um desejo até então surpreendente numa figura tão mirrada:

Quando era moço e solteiro (no tempo do Colégio Batista) fora com outros a uma casa de mulheres. E, lá, um dos companheiros, ex-seminarista, vira-se para Sabino: “Me passa isso aí, bunda seca”. Riram. Sabino fingiu que não tinha escutado. Baixa a cabeça. O outro insiste. Sabino olha na mesa e, rápido, apanha uma garrafa: – Se disser outra vez, se me chamar de “bunda seca”, eu mato, ouviu?, eu mato!.. (RODRIGUES, 2006, p. 6)

O homem magricela, de profunda melancolia, era o mesmo que agora se demonstrava capaz de matar: pureza e homicídio na mesma figura; luz e escuridão; pecado-santidade; Cristo e Diabo; santo e frequentador de casa de mulheres, eis aí a já tão conhecida presença de dualidades, de tensões, de conflitos, de espírito antitético do Barroco. Refletindo sobre a antítese barroca, Walter Benjamin (1984, p. 197) afirma que “o conflito entre a validade sagrada e a inteligibilidade profana

está sempre presente [...]. É o que se passa com o Barroco”. Sagrado e profano caminham lado a lado na obra de Nelson Rodrigues.

O espanhol José Maravall, em seu brilhante *A cultura do Barroco* observa que

A consciência social de crise que pesa sobre os homens na primeira metade do século XVII suscita uma visão do mundo na qual encontra expressão a desordem íntima, na qual, por sua vez, as mentes da época se sentem submergidas. São homens tristes, como em algum momento os chamou Lucien Febvre. (MARAVALL, 2009, p. 247)

A perspectiva de Maravall é historicista. Ele considera que o Barroco é um fenômeno do século XVII e cujas explicações para certas crises desse homem seiscentista são encontradas na História. O Barroco de Maravall é histórico. No entanto, – claro que guardando os devidos limites dentro do tempo –, é possível enxergar como essa tristeza, essa melancolia, essa relação íntima com a morte, está presente também no século XX de Nelson Rodrigues (2006, p. 6): “Naquele tempo, com sua obsessão de magro, acreditava que ia morrer cedo, talvez não chegasse aos 21. Gostava de se imaginar no caixão. Achava que mais tristes do que os pés do defunto eram os sapatos. A morte descalça seria cordial, quase doce.”

A doçura da morte, um certo culto ao enterro, ao sepultamento, é outra característica do Barroco, tanto que Walter Benjamin (1984, p. 97) indica, sobre o mártir e o martírio, que “no drama do Barroco, ele é um estóico radical, e seu momento de provação se dá durante um conflito com a coroa ou uma disputa religiosa, cujo desfecho significa para ele a tortura e a morte”. Se o homem seiscentista de Maravall tem nas profundas crises econômicas do século XVII (fome, peste, fé abalada) a explicação para sua melancolia, seu desengano, em Sabino, homem urbano da metade do século XX, essa crise se dá pelo descontentamento com o seu corpo, sua solteirice, ausência de vida sexual e não aceitação social entre os amigos. Otto Maria Carpeaux diz que a resignação estoica é “elemento característico da mentalidade barroca” (2012, p. 131), e Sabino tem traços dessa mentalidade.

Embora reconhecidas as diferenças históricas, tanto o homem seiscentista dos estudos de Maravall como o Sabino rodriguiano padecem do que o próprio Maravall (2009, p. 253) vai chamar de “o mundo como *confuso labirinto*”. O homem do XVII guarda muitas semelhanças com o homem rodriguiano, do XXI. Affonso Romano de Sant’Anna vai tratar dessa questão do labirinto na literatura latino-americana a partir dos anos 1960 em *Barroco – do quadrado à elipse* ao dizer que a figura do labirinto retorna com as atualizações e as manifestações do século XX: burocracia,

ditadura, e o absurdo da própria vida etc. É barroco o homem do século XVII, mas é também barroco o labirinto no qual se encontra Sabino nesse desejo de morte, culto ao sepultamento, parceria com a melancolia, num mundo também às avessas com suas crises.

Sabino, ainda solteiro chega a visitar mais uma vez a casa de mulheres, na qual “a cafetina era a mesma e lia, num canto, um romance de carruagens e adúlteras (não gostava de história moderna). Aquela gorda tinha uma graça defunta de retrato antigo.” (RODRIGUES, 2006, p. 7). Percebe-se uma substituição em *nostálgica* por *defunta de retrato antigo* com potencial de intertextualidade (seria com *Madame Bovary*?). E, segundo Sarduy (1979, p. 71), a citação de personagens, frases e contextos é um artifício barroco muito utilizado.

Seria *Madame Bovary* o romance lido pela cafetina? Não está explícito isso, a não ser que a conclusão seja tirada pelo adultério de *Emma* na carruagem com o jovem *León*. Porém, embora não se saiba com exatidão o título desse romance lido, a definição possibilitada através do *de carruagens e adúlteras* e logo em seguida o parêntesis para o desgosto da cafetina com *história moderna*, que pode ser lido como desgosto por *literatura moderna*, fornece uma literatura que fala de literatura e de sua escritura, do seu fazer(-se), um romance que cita um outro romance com o objetivo de tratar do literário: metaliteratura.

Pouco antes de trazer essa possível referência à *Madame Bovary*, há uma citação a um romance que também trata de aparências sociais e das consequências futuras trazidas por elas, e que assim como o romance de Nelson, reflete sobre o casamento como instituição basilar da sociedade: “Sabino veio a saber depois que Madame lia muito. De vez em quando, largava o romance para dar na cara das meninas. Sabia de cor *O grande industrial*” (RODRIGUES, 2006, p. 6). O romance citado é de 1979 e escrito pelo francês Georges Ohnet. Pouco antes do fim do primeiro capítulo, Nelson cita outro romance: “O Nordeste é a China, Velha China, de Pearl Buck” (RODRIGUES, 2006, p. 10), mas dessa vez para traçar uma intertextualidade com esse romance que trata da China profunda, camponesa, que a escritora norte-americana abordou na sua trilogia *The House of Earth* (*A casa da Terra*) de 1931. Intertexto literário, histórico e geográfico.

Para potencializar a capacidade intelectual do Monsenhor vasco Bernardo, Nelson se utiliza uma vez mais do recurso da intertextualidade/citação:

Monsenhor era uma das maiores cabeças da Igreja. Homem de uma cultura tremenda, chamava de analfabeto o Zé Lins, o Jorge Amado, a Rachel de Queiroz e, quanto à poesia, arrasava. Falava muito na “besta do Drummond”. Gostava em termos do Bandeira, isto é, da parte acadêmica do poeta. (RODRIGUES, 2006, p. 15)

Para acentuar e dar crédito ao intelectualismo do monsenhor vasco, Nelson cita os autores brasileiros e dá a eles uma categoria de inferioridade intelectual, todos eles seus contemporâneos. Todos grandes autores, consagrados, mas que frente ao conhecimento do Monsenhor são analfabetos. Essa intertextualidade vai além da citação de obras desses respectivos autores, pois agora eles são transformados em personagens, mesmo não tendo participação ativa no enredo. E ao chamar Drummond de “besta”, Nelson está se utilizando, autocitando seu discurso nos diversos ataques ao poeta mineiro e à sua poesia. E não são poucos os trechos nos quais o “poeta nacional” aparece criticado.

O signo *barroco* aparece uma só vez nesse romance de Nelson: “sempre admirara as tiradas do padre, cuja eloquência tinha mais dourados do que um altar barroco” (RODRIGUES, 2006, p. 16), e para aumentar ainda mais o poderio intelectual e retórico do Monsenhor. Nelson se aproveita de um traço arquitetônico do barroco para dar um brilho maior do que o ouro de uma igreja barroca ao padre espanhol. Uma eloquência digna do padre Antônio Vieira.

Sabino tem sérios problemas, sérias desconfiças com o ginecologista de sua família, o Dr. Camarinha, e em uma das muitas conversas tensas que os dois tiveram, em Sabino “começa a dor do lado esquerdo, com irradiação pelo braço”, uma substituição para *infarto*, tanto é que logo depois ele pensa que “qualquer dia, as minhas coronárias explodem” (RODRIGUES, 2006, p. 35). A substituição geralmente promove uma dilatação no significante.

A dobragem também está presente em *O casamento*. Na descrição do corpo de Teófilo, de casamento marcado com Glorinha, a filha preferida de Sabino, esse mecanismo se demonstra: “o carro parou mais adiante. Correu. Teófilo fazia pesca submarina. Tinha uma cara de galã do neo-realismo italiano. E o corpo era plástico, elástico, tenso como o de Dominguin, o toureiro” (RODRIGUES, 2006, p. 42). Quando Nelson traz *cara de galã do neo-realismo italiano* e *corpo como o de Dominguin* está utilizando é para criar imagens, despertar sentidos, e isso se dá por meio da aproximação com o significado que substitui semanticamente o significante linear.

Para tratar do rosto, há uma substituição de *rosto belo* (significante linear e imediato) por *cara de galã* (significado metaforizado). Já para tratar da musculatura, da corporeidade, Nelson faz através da dobragem, usando o poder metafórico do *como*, uma adjetivação comparativa ao toureiro madrileno Luís Miguel Dominguín, um verdadeiro *Don Juan*. A substituição e a dobragem permitem, nesse trecho, a aproximação entre referências culturalmente separadas, e isso é um artifício neobarroco. Assim Sarduy descreve uma literatura neobarroca:

Uma nova literatura na qual a linguagem aparecerá como o espaço da *ação de cifrar*, como uma superfície de transformações ilimitadas. O travestimento, as metamorfoses contínuas de personagens, a referência a outras culturas, a mistura de idiomas, a divisão do livro em registros (ou vozes) seriam, exaltando o corpo – dança, gestos, todos os significados somáticos –, as características dessa escritura. (SARDUY, 1979, p. 54)

O corpo de nadador de Teófilo é exaltado com os símiles *de* e *como* – substituição e dobragem – através de referências culturais: cinema italiano e tauromaquia espanhola. Toda a plasticidade e elasticidade do toureiro espanhol presente no corpo do mergulhador e nadador Teófilo.

A personagem Glorinha, filha de Sabino, é constantemente trazida à tona no romance. E, sobre suas partes íntimas: “sexo de um rosa vivo de romã fendida”. Nelson aproveita a coloração e o corte da romã para compará-la ao sexo de Glorinha, uma adjetivação que se dá agora, não pelo *como*, mas sim por outra preposição: *de*. O formato, a textura e a coloração da romã como sendo a própria vagina.

O corpo do Monsenhor é nesse romance uma espécie de marca constante: “Todo ele uma construção sólida e inexpugnável” (2006, p. 49), para falar desse corpo-catedral que tem o gigantesco padre espanhol. Comparar o corpo a uma catedral já é um recurso substitutivo para *corpo alto e forte*: a muralha Monsenhor.

A prosa rodriguiana é muito marcada por esses artifícios neobarrocos, e ao final de uma conversa com Sabino, o Monsenhor “ergue a fronte, como se desafiasse invisíveis opositores” (RODRIGUES, 2006, p. 53). Outra vez a dobragem com caráter intertextual, pois é a mesma postura que o Quixote teve frente aos moinhos de vento, e outra vez a aproximação entre pontos longínquos semanticamente através do *como*. Operações neobarrocas que vão se cruzando, se intercalando, convivendo neste mesmo tecido – texto – para constituir uma página povoada pelo diverso (*horror vacui*).

O moralista Sabino e a pacata secretária Noêmia acabam tendo um caso, uma tarde de sexo no quarto de um apartamento alugado por Sabino só para esta finalidade extraconjugal. O moralismo de Sabino é uma máscara social, e a fragilidade de Noêmia outra:

Olha-se no pequenino espelho. Depois, tira a toalha por baixo do vestido. Mostra a calcinha: – comprei especialmente. Então, coçando a cabeça com um grampo, a outra começa: – Noêmia, eu não tenho nada com isso. Cada um sabe de si. Mas sabe que, na minha opinião, você fez mal. Vira-se, atônita. – Que máscara é essa? – Por que máscara? – Mas claro! – Noêmia, você fez mal. Eu não teria essa coragem. Não aprovo, não aprovo infidelidade. Eu tive outra criação, sei lá. (RODRIGUES, 2006, p. 75)

O diálogo citado se dá entre Noêmia e sua colega de escritório Sandra. A frágil e singela Noêmia tem com Sabino seu segundo caso com homem comprometido. Sua aparente fragilidade é na verdade uma máscara social, apontada até mesmo pela sua amiga de trabalho. Os papéis sociais em Nelson, e essa teatralidade que assumem, dispõem seu romance como não sendo muito distante da dramaturgia, do teatro. Noêmia aparenta ser algo, mas não possui uma identidade fixa, uma condição estagnada. As personagens rodriguianas se movimentam no romance como num teatro. São duas facetas inseparáveis em Nelson Rodrigues. *A coitadinha* de Noêmia e o *impecável* Sabino são capazes das maiores monstruosidades. Noêmia é uma mascarada que não quer deixar de ser, e diante da possibilidade do desmascaramento, se revolta: “[...] se eu souber que você contou para alguém o que eu te disse [...] eu te quebro a cara [...] ouviu, sua filha da puta?” (RODRIGUES, 2006, p. 76), disse para Sandra. O mundo rodriguiano é acima de tudo um mundo onde todos pecam.

Em Nelson, a morte tem uma dimensão reflexiva. E Benjamin (1984) mostra que as caveiras, as ruínas, a degradação da matéria, a morte, o luto e o enterro têm uma presença marcante e didática. Sendo a morte o resultado inevitável da fugacidade da vida, é quem vai oferecer o melhor parâmetro para um aproveitamento, e o cemitério, local de sua materialização, é onde ocorre essa reflexão:

No portão central do cemitério, toca o sino de mais um enterro. Camarinha tem uma longa convivência com túmulos, alegorias, inscrições, virgens-marias, cristos. Costumava parar diante de um anjo, adolescente e nu – flechado nas costas. Ao mesmo tempo, tinha a sensação de que o cemitério estava povoado de bonecos – bonecos de prêmios carnavalescos. (RODRIGUES, 2006, p. 88)

Há uma ornamentação da morte. O Dr. Camarinha vai ao cemitério como quem vai à uma igreja barroca. É barroco o cemitério de Nelson: as alegorias, as inscrições, as virgens, e os préstitos carnavalescos mostram essa dimensão barroca. A procissão, tão comum no interior mineiro e nas demais regiões do Brasil, é uma manifestação barroca, que enxerga no sofrimento uma purgação dos pecados.

É nesse mesmo cemitério onde o Dr. Camarinha sempre visitava o filho sepultado; é nesse mesmo palco barroco, que Glorinha, de casamento marcado para as próximas horas, confessa ao seu ginecologista que foi deflorada pelo seu filho Antônio Carlos. A reação de Camarinha é de total espanto, no entanto, o espanto mesmo é na revelação nesse trecho de como a vida tem uma fugacidade terrível: “Só vi seu filho duas vezes. A primeira na tal festa. No dia seguinte, nós nos encontramos e fomos ao apartamento” (RODRIGUES, 2006, p. 89). A sequência é: os dois jovens se conheceram, fizeram parte de uma orgia no outro dia, e um dia depois o jovem Antônio Carlos estava esmagado devido a um acidente com o seu carro. Tudo isso em 72 horas. Vida que sempre escapa, imprevisível, a morte à espreita.

A participação de Glorinha numa orgia revela uma vez mais a condição teatral dos papéis sociais em Nelson: “Você é uma mascarada!”, disse sua irmã Dulce. A filha predileta, com ares de princesa recatada e do lar, é apenas uma máscara posta para exercer determinado papel naquele Rio de Janeiro da metade do século XX. A orgia se deu na casa do ajudante do Dr. Camarinha, o jovem Zé Honório. Participaram: Glorinha, Maria Inês, Antônio Carlos e o mulato que devorou Zé Honório. A rua é o grande palco de *O Casamento*, bem como a casa e o ambiente de trabalho.

Os jovens tripudiaram sobre o corpo quase morto do pai de Zé Honório, o que provocou um certo asco em Glorinha. O velho, em estado vegetativo, estava num quarto:

Entram no quarto. É uma penumbra lunar de fundo submarino. Glorinha, crispada, apanha a mão de Maria Inês. No meio da parede, uma vitrina de santa, voltada para a cama. E tinha uma pequenina lâmpada triste como a luz do círio. Na cama antiga, estava o doente. Era um esqueleto com um leve, muito leve, revestimento de pele. E o resto da vida estava no canto de cada olho. (RODRIGUES, 2006, p. 125)

Nelson mais uma vez trabalha através dos artifícios da substituição e da proliferação. O uso de *penumbra lunar de fundo submarino* é para trazer essa meia-luz azul-cinza do quarto onde está o pai de Zé Honório, como se estivessem no fundo do mar, com luz quase escassa. O artifício da proliferação se dá com toda a circunscrição

de detalhes para descrever um *quarto escuro*, criando em torno dele uma atmosfera sinistra. Nesse trecho há também uma colagem, a repetição de *revestimento de pele* para descrever a magreza de Sabino (RODRIGUES, 2006, p. 6) e agora o estado cadavérico do velho, que “tem cílios de piaçava como os defuntos” (RODRIGUES, 2006, p. 125). Novamente uma substituição para falar de *cílios grossos*.

O mulato que esteve com Zé Honório se chama Romário: “É um mulato forte, lustroso, de ventas obscenas. Entra de boca aberta, olho incandescente. Tem a coxa plástica, elástica, vital, como a anca de um cavalo” (RODRIGUES, 2006, p. 127). Esta descrição do corpo de Romário é particularmente interessante, pois nela se encontram as três manifestações neobarrocas trabalhadas até aqui: substituição, proliferação e dobragem. A gradação fisiculturista em *forte, lustroso, de ventas obscenas, boca aberta, olho incandescente, coxa plástica*, que vai de um ponto a outro, circunscrevendo esse *corpo* negro através de uma leitura radial. O corpo negro encontra na literatura rodriguiana um tom exuberante na grande maioria de suas aparições.

Alguns pontos dessa proliferação são dados através de uma substituição, sendo uma operação dentro de outra operação, a substituição dentro da proliferação: *lustroso* e *ventas obscenas* em substituição à melanina e nariz largo; e coxa plástica *como* a anca de um cavalo, é uma manifestação da dobragem entre corpo negro musculoso e cavalo igualmente musculoso, coxa-anca, musculatura lateral e exuberante, grossa e forte, humana-equina.

Ao deixar a casa de Zé Honório, Glorinha demonstra um sentimento que se choca com toda a liberdade sexual praticada na orgia que teve com Maria Inês e Antônio Carlos:

Glorinha suspira fundo: – Estou com pena do velho uma pena, uma pena! – Do pai do Zé Honório? – Sim, do pai. Começa a rir: – Mas agora? Agora? Lá, não teve. E tem pena duas horas depois, sossega! – Pois tenho, tenho. Olhando o gasômetro, fora inundada por uma piedade fora de hora, uma compaixão feroz e retardatária. (RODRIGUES, 2006, p. 140)

Glorinha está agora numa duplicidade culpa-pena, um conflito muito presente na estética barroca. Um claro-escuro na alma. Escuro da orgia, claro da pena: amargura, meia-luz, penumbra. A sua atuação sexual na casa de Zé Honório e agora ao sair de lá só reforça o caráter teatral mascarado de Glorinha, que a amiga Maria Inês fez questão de ressaltar: “ – Deixe de ser mascarada! Por que é que não teve pena do velho, lá, hein? Mascarada, sim, ouviu?” (RODRIGUES, 2006, p. 140). O carro de Antônio Carlos é agora esse palco onde as máscaras estão sendo expostas,

não retiradas, pois a própria Maria Inês, com sua suposta veracidade, também tem seu mascaramento no fato de que se nega a ir para a Zona com o amigo e a amiga por ter a tia em casa à sua espera: a velha máscara da classe média que pinta e borda longe de casa, sempre às escondidas, mas que vê no retorno para casa uma espécie de santificação, que é um outro tipo de mascaramento. Maria Inês também com seu conflito barroco.

Outra breve passagem que vale a pena citar, é quando o assistente do Monsenhor Bernardo é apresentado como uma figura que “lembrava uma daquelas caricaturas anticlericais do Eça” (RODRIGUES, 2006, p. 170), pois há a utilização da própria literatura, das figuras de um outro escritor, para construir uma outra personagem. É a citação ao mundo de Eça de Queirós – suas personagens anticlericais em *O crime do padre Amaro* e *Primo Basílio* – para ajudar na compreensão de um outro. Literatura que cita outra para seu próprio reforço e referência. Intertextualidade e citação: artifícios neobarrocos, segundo o próprio Sarduy (1979, p. 71).

Um dia antes de seu casamento com Teófilo, Glorinha convida (quase íntima) o pai a ir a uma praia deserta com ela. Cabe deixar claro aqui o profundo intertexto que *O casamento* tem com a psicanálise freudiana, no entanto, como não é o objetivo deste artigo, esse valioso detalhe não será aqui tratado. Na praia, Sabino “veio caminhando. Enterrava os pés na areia, no passo desigual do bêbado. A praia de sua infância, no Rio Grande do Norte, era vermelha de pitangas bravas” (RODRIGUES, 2006, p. 208). Vermelho de *pitangas bravas* é mais um recurso substitutivo para vermelho *escuro, forte, intenso*, e ao mesmo tempo uma referência telúrica – os escritores barrocos são telúricos (IVAN, 2019) – ao que *da terra*, muito provável ao barro vermelho-alaranjado das falésias potiguaras.

Não à toa que Sarduy, em seus estudos, faz referência à culinária e ao que é da terra, ao que é da *Isla* sua e de Lezama. O também cubano Alejo Carpentier é outro autor que teorizou bastante sobre o barroco americano e cujos estudos são de grande relevância, apontando que os escritores da América Latina devem buscar escrever, nomear e expressar o continente com uma linguagem que pertence a eles, ao seu mundo, ao que é americano, ao que ele próprio vai classificar de *maravilhoso*³.

Após haver tido sua tarde de prazer com Sabino, Noêmia decide livrar-se do outro amante: Xavier. Ele, de uma bondade cristã aparentemente inabalável, mas que no próprio caso extraconjugal com Noêmia já sofria um certo abalo, cuidava de sua esposa leprosa, através de quem tinha a chance de exercitar piedade.

Indignado e sem saber o motivo de tal desprezo e humilhação por parte da amante, Xavier, homem piedoso, cristão, se demonstra capaz da maior atrocidade:

Sai. Vai até o *hall* do elevador. Por um momento, encosta-se à parede, com medo de cair. Esperou alguns minutos. Depois, caminhou lentamente para o gabinete. Quando empurrou a porta, Noêmia estava de costas, usando a serrinha de unhas. Xavier tira o punhal. Veio por trás e afundou-lhe o punhal nas costas, até o cabo. (RODRIGUES, 2006, p. 234)

Na impossibilidade de penetrar a amante com seu membro viril, Xavier decide agora penetrá-la com o punhal, até o cabo, *todinho*. No mesmo homem pacato, sofredor e cuidador da mulher leprosa e cega, homem comum, torcedor do Fluminense, urbano, trabalhador, há um monstro interior, um ser dentro de outro, que se esconde e se revela, que se manifesta no homicídio. Drama barroco: piedade-maldade e amor-homicídio. A identidade, e não só a de Xavier, não passa de uma máscara convencional, utilizada de acordo com o ambiente e a situação, e isso ajuda a entender a cidade e seus distintos lugares como um *Gran Teatro*, de um palco formado por muitos outros, nos quais se roda a grande peça chamada vida, e sem permitir ensaios.

Xavier, após o crime, se sente completamente só e perdido: “Continuava sentindo (e isso o exasperava) que, depois do crime, tudo mudara. Sentia-se tão só, cada vez mais só” (RODRIGUES, 2006, p. 239), dentro daquele labirinto cuja ocorrência na literatura latino-americana a partir dos anos 1960 Affonso Romano de Sant’Anna já elucidou. É o peso do homicídio, o peso de carregar um morto na consciência: consciência do crime. E é com essa exasperação provocada pelo crime que Xavier vai pra casa trocar os curativos da mulher leprosa. Lá chegando, a mulher o questiona sobre o estranho atraso perguntando se ele a havia traído e numa provação de todo o sentimento que dizia ter, a mulher pergunta ainda se ele quer ir pra cama com ela, mas Xavier, numa frustrada tentativa de evadir-se, diz que precisa perguntar ao médico, mas a mulher não quer saber. A encenação de Sabino tinha ali seus últimos instantes:

Veio com o revólver apontado. Julgou ver no sorriso da mulher pequeninas úlceras. Ainda sussurrou: – Eu te adoro. Atirou no meio do sorriso. A mulher apenas baixou a cabeça. E, depois, tombou, ainda sorrindo. Xavier ficou estudando. Ouvia vozes, gritos, perguntas, lá fora. Agora acreditava no sorriso de Noêmia. Imaginou que multidões da Central, do Maracanã, estavam batendo na sua porta. E, então, introduziu na boca o cano do revólver e puxou o gatilho. (RODRIGUES, 2006, p. 242)

Pouco tempo depois de haver matado a amante, o pacato cidadão, *homem de bem*, mata a esposa cega e leprosa como um gângster mata uma desavença. Ele que sempre sentira um certo orgulho dos piedosos cuidados que por ela tinha, mete-lhe um tiro na cara já ulcerado pela doença. A atuação cristã de marido misericordioso já se mostrara falseada pelo fato de possuir uma amante, o que o obrigava a mentir para a esposa que tanto dizia amar, mas que na verdade estava só tentando se convencer. Esse papel, essa máscara, essa teatralidade dramática do amante-marido misericordioso é como os curativos que ele faz em sua esposa: escondem, abafam uma lepra, uma deformidade. Todo o sentimento que Xavier queria transmitir socialmente não passa de um curativo, um esparadrapo, parte da sua máscara. O que a mulher tinha na derme tinha ele na alma.

Sobre a relação da máscara com o barroco, Ignacio Osorio Romero diz que “la máscara es uno de los instrumentos de crítica social a los que recurre el barroco. La sociedad de esta época utiliza la máscara a manera de espejo invertido; como si a través de ella pretendiera devolver a la estructura social aparente su imagen verdadera” (ROMERO, 1991, p. 31). As personagens de Nelson Rodrigues são mascaradas a maneira barroca. É uma sociedade de aparências.

Outro mascarado nesse *Gran Teatro* é Sabino. Para o casamento de sua filha Glorinha, ele por diversas vezes fez questão de reprovar a escolha de Silene para ser a *demoiselle*, uma parente com ataques epiléticos. Foi da filha Dirce que ele ouviu:

Dirce foi contando (suave, suave): – Papai, você se lembra daquela festa? Festa do meu aniversário, em Lins de Vasconcelos? Enquanto o pessoal dançava, Silene saiu para o quintal. Já não estava se sentindo bem. E, lá, teve o ataque. Ninguém viu, só o senhor. Sim, da varanda, o senhor viu Silene cair. Desceu, sem dizer nada. Carregou a menina para a parte mais escura. Eu apareci na janela e vi. O senhor é que não me viu. Tudo aconteceu debaixo da janela. Deflorador, sim, deflorador. E de uma menina com ataque e durante o ataque. Silene tinha 13 anos e o senhor parecia louco. O espanto puha nos olhos de Sabino um halo negro. Queria falar, mas o som não vinha. (RODRIGUES, 2006, p. 251)

O homem cheio de moralidade, que condenava na mulher Eudóxia até o uso de “mulher goza” (RODRIGUES, 2006, p. 68) foi capaz de deflorar uma menina enquanto ela tinha um ataque e estava ali completamente sem domínio de suas faculdades. Um moralista no palco de casa, mas um deflorador em outros palcos. Um papel aqui e outro papel ali. Porém, é necessário destacar como até mesmo essa revelação por parte da filha Dirce, é com o objetivo interesseiro de arrancar do pai os mesmos milhões que elas achavam ter ele dado ao genro Teófilo. Não foi por um

nobre motivo ou por preocupação com Silene, mas sim a utilização do episódio do defloramento como chantagem para arrancar do pai culpado um cheque bem gordo. O pai, culpado e amedrontado, não querendo perder o papel que interpretava para e na elite carioca, cedeu: “Sabino contraiu os ombros com uma corcunda. Disse, de olhos baixos: – Eu assino o cheque. Assino o cheque” (RODRIGUES, 2006, p. 251). Sabino sentia-se outra vez cadavérico.

Sobre a função da máscara na sociedade do barroco, Ignacio Osorio Romero diz que

la máscara es el vehículo por el cual el barroco transmitía su íntima percepción de que la realidad era una imagen artificial del mundo; incapaz, sin embargo, de enfrentarse, directamente a la mentira, recurría a la burla para romper el embeleco y así entrever, por un instante, el rostro verdadero del mundo. (ROMERO, 1991, p. 31)

As sociedades do XVII e do XX estão dispostas historicamente separadas e com amplas diferenças, mas não deixam de ter traços de grande semelhança. As personagens de Nelson Rodrigues são mascaradas como os homens e as mulheres do barroco. As aparências como ferramentas sociais, embora em Nelson a máscara seja metafórica, espiritual, não havendo uso material como na sociedade seiscentista.

O Monsenhor chega e diz a Sabino “precisamos bater um doce papo” (RODRIGUES, 2006, p. 254). Era mais uma espécie de confissão, mas com a franqueza do papo descontraído, entre amigos. Na conversa, o padre basco diz a Sabino que não irá mais dar o sermão no casamento de Glorinha, alegando que o jovem casal não entenderá a mensagem de que “Todos nós somos leprosos! E não há exceção. Nenhuma, nenhuma. Somos leprosos” (RODRIGUES, 2006, p. 257). Esta sentença do gigantesco padre Bernardo é como um veredicto para Sabino. É a constatação de que a tão desejada salvação só viria com o assumir de uma chaga, de uma presença pecaminosa, uma lepra em si: “E Monsenhor continuava. Só está salvo aquele que reconhece a própria lepra e a proclama” (RODRIGUES, 2006, p. 257), ou seja, só está salvo aquele que carrega sua cruz, suporta a dor e anuncia seu conflito, sua estética barroca: ser pecador enquanto busca a salvação. Martírio conflitivo, como apontou Walter Benjamin (1984).

Soube da morte de Noêmia pela filha Glorinha aos soluços. A mulher Eudóxia, com a máscara de mulher recatada e do lar da elite carioca, preocupada com a imagem da família e a de Glorinha como noiva e filha exemplar, pergunta-lhe: “Será que o crime vai prejudicar a capa da *Manchete*?”. Sabino, sem que ninguém percebesse seu drama interno, seu desespero, diz para a filha que estava aos prantos: “– O

importante é teu casamento! Teu casamento!” (RODRIGUES, 2006, p. 259). Noêmia agora era só uma empregada.

A cerimônia matrimonial foi de um “tédio desesperador” para Sabino, mesmo “que metade do Rio de Janeiro estivesse lá” (RODRIGUES, 2006, p. 261). Casados Teófilo e Glorinha, Sabino sai sem que ninguém o flagrasse, da mesma forma que fizera para deflorar Silene. O destino era a delegacia:

– Vim, aqui, confessar meu crime. Eu, Sabino Uchoa Maranhão, matei, ontem, no meu escritório, por ciúmes, a minha secretária Noêmia. Essa moça era minha amante e esteve comigo, na tarde de ontem, num apartamento da rua Haddock Lobo. Pôs a mão no peito: Eu sou assassino! Era minha amante. Atirei o punhal no mar. Sou o assassino. (RODRIGUES, 2006, p. 262)

O uso das vírgulas, as constantes pausas para explicar bem, não deixar dúvidas com respiração ofegante, mostra como foi um discurso teatral, uma confissão para que todos vissem, ficassem sabendo, um *show*, uma proliferação: “Começou, na delegacia, um alarido espantoso. Os repórteres batiam uns nos outros. Dois fotógrafos subiam numa mesa. Os *flashes* explodiam. O comissário Rangel berrava” (RODRIGUES, 2006, p. 262). Sabino, após confessar, sentou-se e, naquele instante, era feliz. Não foi ele o assassino direto de Noêmia, mas o caso que com ela teve, e o endeusamento que ela por ele tinha, fizeram com que Xavier fosse humilhado e a matasse.

Sabino assumiu uma chaga indireta, mas na delegacia não cita o defloramento. Na sua cabeça de homem bilionário, chefe de família e com uma filha prestes a casar, o cheque que assinou foi para ele o *pagamento* pelo pecado, mas que na verdade era uma maneira de abafar um caso cujos detalhes as filhas sabiam todos. O cheque foi uma indulgência, um pecado encoberto por um papel com sua assinatura e data do dia. No homem que havia acabado de se arrepender, em uma instância do estado, não da Igreja, ainda há um pecado que agoniza no mais íntimo. Entrega-se para se redimir, para ser salvo, para purgar a culpa.

Conclusões

No romance *O casamento*, Nelson Rodrigues, para a tessitura em filigranas que promove, se utiliza dos artifícios teorizados e desenvolvidos por Severo Sarduy em seus estudos. Abundam a substituição, a proliferação, a dobragem e a condensação,

a intertextualidade e a citação. Todos os artifícios teorizados por Severo Sarduy estão reunidos em *O Casamento*, bem como as temáticas marcantes do barroco.

Falando sobre o teatro barroco do século XVII em seu artigo *Estado e Teatro do Barroco*⁴, Otto Maria Carpeaux observa que “o Barroco é um fenômeno católico e ao mesmo tempo universal” (CARPEAUX, 1942, p. 13), e essa força representativa e universal da qual Carpeaux fala é vista também como o centro da cultura barroca. Carpeaux ainda considera que “O Barroco é o estilo [...] da *representação* por excelência” (CARPEAUX, 1942, p. 13, grifo nosso), e é com esse potencial representativo, no qual tudo é maravilhoso, colossal, prodigioso, pecaminosamente assombroso, que Nelson Rodrigues dispõe suas personagens, dando ao menor detalhe a mais dramática carga representativa: “O Barroco é um mundo de grandes preocupações e de angústias religiosas” (CARPEAUX, 1942, p. 19).

Em *O casamento* “todas as personagens são partículas do bem ou do mal, do alto ou do baixo, que pululam em torno de nós. Mas são “partículas”. Em geral, não há diabos propriamente ditos” (CARPEAUX, 2006, p. 16), mas não há santos por completo, o que ajuda a entender os personagens rodriguianos como lançados num conflito barroco, pois o próprio Sabino “tem quase os traços de um santo, desesperado de sua salvação. É profundamente melancólico” (CARPEAUX, p. 17). O mundo rodriguiano é claro-escuro, é o *Gran Teatro* num romance.

Os trabalhos de Nelson Rodrigues como romancista não devem ser ignorados, pois oferecem elementos que possibilitam aproximações, semelhanças de linguagens e temáticas com a literatura do boom latino-americano, por exemplo. Se há uma certa resistência ainda em se estudá-lo como romancista, é com *O casamento* que ela pode ser extinguida, o que possibilitaria a abertura de caminhos para a formulação de diversos estudos rodriguianos, sendo um deles enxergar esse romance como dentro de um espaço neobarroco, o que certamente agradaria Severo Sarduy.

The Gran Theater of life: masks, dramas and (neo)baroque artifices in O Casamento of Nelson Rodrigues or Anão de Velázquez

Abstract

The studies that try to analyze the work of Nelson Rodrigues have as main corpus some of his numerous theatrical plays, making use of the results pointed out by the great critic Sábató Magaldi. When not, these studies focus on analyzing the journalistic chronicles produced in the most diverse newsroom that Nelson went through. The performance of Nelson Rodrigues as a novelist is a still little explored and deserves extra attention. This article intends to analyze the novel O casamento in the light of the neo-baroque studies of Severo Sarduy, who mainly use Latin American literature produced since the 1960's, such as Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Guimarães Rosa e José Lezama Lima to talk about a neo-baroque, hyperbolic, metaphorical, metonymic, carnivalized space.

Keywords: Nelson Rodrigues; baroque; neo-baroque.

Notas

- ¹ Nelson criou essa imagem “engraçada” para se descrever quando ainda era criança: “pequenino e cabeçudo como um anão de Velázquez”. Ver CASTRO, Ruy, *O Anjo pornográfico – A vida de Nelson Rodrigues*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ² Esta citação foi retirada não do artigo em original do espanhol *El Barroco y el Neobarroco* de 1972, mas sim do livro *Escrito sobre um corpo*, de 1979, que contou com a organização de Haroldo de Campos, e no qual Severo Sarduy traz novos apontamentos sobre a teoria que havia proposto sete anos antes.
- ³ Ver a conferência realizada por Carpentier no Liceu de Caracas na data de 22 de maio de 1975 e também os estudos de Irlemar Chiami em *O Realismo Maravilhoso* (1980).
- ⁴ Ensaio aparentemente inédito encontrado no acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa, redigido em francês e provavelmente do ano de 1942.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I – A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução, apresentação e notas Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARPEAUX, Otto Maria. *O Barroco e o Classicismo por Carpeaux*. Rio de Janeiro: Leya, 2012.
- CARPEAUX, Otto Maria. Teatro e estado do barroco. *Estudos Avançados*, v. 4, n. 10, p. 7-96, 1990.
- CASTRO, Ruy. *O anjo pornográfico – a vida de Nelson Rodrigues*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

- CHIAMPÍ, Irlemar. *Barroco y Modernidad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- CHIAMPÍ, Irlemar. *O Real Maravilhoso*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- IVAN, Francisco. *Do Barroco*. Um ensaio, dois poetas: Caviedes e Gregório de Matos. Natal-RN: EDUFRN, 2019.
- MARAVALL, José Antonio. *A cultura do Barroco*. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- MARQUES, José Carlos. *O futebol em Nelson Rodrigues*. São Paulo: EDUC - Editora da PUCSP, 2000.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. *Cem Anos de Solidão*. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 1995.
- PINHEIRO, Carlos Eduardo Silva. O culto ao contraste e à religiosidade cristã em *Anjo Negro* (1946) de Nelson Rodrigues. II Congresso Nacional de Africanidades e Brasilidades, UFES, 2014.
- RODRIGUES, Nelson. *O casamento*. Rio de Janeiro: Agir, 2006.
- ROMERO, Ignacio Osorio. *El sueño criollo – José Antonio de Villerías y Roelas (1695-1728)*. México, D.F.: UNAM, 1991.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Barroco: do quadrado à elipse*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SARDUY, Severo. *Escrito sobre um corpo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

Livro ilustrado: da composição ao sentido

Estella Maria Bortoncello Munhoz*

Flávia Brocchetto Ramos**

Resumo

A literatura infantil e juvenil é um objeto artístico e estético formado, no caso do livro ilustrado, pela interação de linguagens. Esta pesquisa investiga o livro ilustrado de natureza narrativa, tendo como enfoque a composição da visualidade. O objetivo é apontar elementos composicionais das ilustrações presentes nesse gênero e características dos paratextos. A pesquisa justifica-se pela relevância do livro ilustrado na formação literária e humana dos leitores e pela importância das imagens na construção de narrativas. Por meio de revisão bibliográfica e de análise qualitativa da dimensão visual de narrativas literárias, são analisados elementos como ponto, linha, contorno, forma, perspectiva, dimensão, cores, ritmo, design gráfico e paratextos. O estudo demonstra a relevância da imagem, muitas vezes tida como secundária, na geração de sentidos de enredos. Destaca-se ainda o papel fundamental do design gráfico, que propicia a união entre as instâncias verbal e visual e constrói a materialidade do livro.

Palavras-chave: Livro ilustrado; Design; Visualidade.

* Mestra em Letras e Cultura na linha de pesquisa de Literatura e processos culturais pela Universidade de Caxias do Sul (2022), bacharela em Design com ênfase em Design Gráfico e de Produto pela Universidade de Caxias do Sul (2018) e pós-graduada em Literatura Infantil e Juvenil pela mesma universidade (2021). Estudante de licenciatura em Letras no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9907-5624>. E-mail: munhozestella@gmail.com

** Professora Titular na Universidade de Caxias do Sul. Doutor e Mestre em Letras pela PUCRS. Especialista em Literatura Brasileira pela PUCRS e graduada em Letras e Biblioteconomia pela UCS. Realizou estágio de pós-doutoramento em Educação na FaE/UFGM. Desenvolveu pós-doutorado, como pesquisadora sênior pela CAPES, na Universidade de Lisboa, no Instituto de Ciências Sociais, sob orientação de José Machado Pais. Na docência, atuou na Educação Básica na rede pública e é docente em nível de graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação e Doutorado em Letras). Coordenou o Programa de Pós-graduação em Educação (Cursos de Mestrado e Doutorado) no biênio 2017 a 2019. Membro do Comitê Interno do PIBITI/CNPq e do PROBITI/FAPERGS da Universidade de Caxias do Sul desde 2011. É editora na Revista Conjectura/UCS. Tem experiência na área de Educação e Letras, com ênfase em Literatura infantil, focalizando leitura, literatura, biblioteca e mediação de leitura na Educação Básica. Autora de livros e de artigos em periódicos especializados. Orienta estágios, bolsas de iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Líder do Grupo Observatório de Leitura e Literatura - OLLI, cadastrado no CNPq. Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES/INEP/MEC e, no período de 2010 a 2014, do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Membro da Comissão Técnica para o Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE 2015, por indicação da Secretaria de Educação Básica, do Ministério de Educação. Integrante da Coordenação Adjunta da SEB/MEC do PNLD 2018, em Língua Portuguesa e da Coordenação Pedagógica do PNLD Literário 2018 e PNLD Literário 2020. Em 2022, recebeu a outorga Mérito Científico - Medalha Virvi Ramos - pelo Conselho Universitário da Universidade de Caxias do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1488-0534>. E-mail: fbramos@ucs.br

O espaço imaginário entre o visto e não-visto é a área preferencial de atuação dos ilustradores ante a sua inexorável referência a um texto literário. (OLIVEIRA, 2008, p. 37)

Introdução

Como, atualmente, são criadas a dimensão estética e emancipatória para o livro ilustrado? Muitas são as possibilidades de articulação presentes nesse objeto cultural que recebe diferentes denominações. Em francês, chama-se “album” ou “livre d’images”; em Portugal, “álbum ilustrado”; em espanhol, “álbum”; em inglês, “picturebook”, “picture book” ou “picture-book” (LINDEN, 2018). Para além de nomenclaturas, o livro ilustrado também pode ser considerado aquele em que a imagem é preponderante espacialmente em relação à palavra (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

No livro ilustrado contemporâneo, a imagem não apenas complementa o sentido do texto verbal: ela potencializa as narrativas verbais e suas possibilidades. De acordo com Anstey e Bull (2004, p. 328), “[...] como o texto ilustrativo tem um papel na criação da narrativa, ele produz um jogo contínuo e tem potencial para construir narrativas múltiplas”. Por meio de divergências e confluências, palavra e imagem produzem cada qual sua própria narrativa que ora se entrelaçam, ora se separaram.

A aliança entre os modos verbal e visual não é atingida com facilidade. Se por um lado a escrita tem uma direção fixa cujos significados são decifrados em progressão linear, por outro, a imagem confronta o espectador de uma só vez, pois seu conteúdo é visto, simultaneamente, como um todo. Ao obter a impressão geral do livro, o leitor vaga por pontos da imagem e detecta conexões entre as áreas, prestando atenção ora em partes, ora no todo ao mesmo tempo. Portanto, ler um o livro ilustrado é uma “atividade complexa” (SCHWARCZ, 1982, p. 9).

Além disso, é impossível conceber um livro sem considerar seus aspectos formais e até mesmo táteis. Nos livros ilustrados, o formato, as cores, a lombada, a capa, a contracapa, o título, a composição tipográfica, o tipo de papel, o acabamento e os demais elementos visuais promovem a conexão do leitor com a obra e a interpretação da própria história. As relações entre manchas de texto, tipografia, espaços em branco, vinhetas, ilustrações e demais elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais que estruturam um livro influenciam na leitura da obra. Assim, enquanto a imagem e a palavra se conectam com o âmbito, por exemplo, da narrativa, o projeto

gráfico auxilia na definição de características físicas do objeto e no modo como as linguagens podem ser entrelaçadas.

Neste artigo¹, foi realizada a revisão bibliográfica e a análise qualitativa da dimensão visual de narrativas literárias, enfocando em alguns elementos estruturais da visualidade do livro ilustrado. Ainda que diferente da palavra, a ilustração também permite análise em relação a sua composição: “Assim como existem os códigos, as convenções de uma língua que permitem a comunicação do pensamento, a linguagem não-verbal também possui seus códigos” (OLIVEIRA, 2008, p. 34). A ausência da sintaxe verbal não elimina a possibilidade de uma teoria de ordenação dos elementos visuais. Com base nessas premissas, a seguir atentamos para a composição visual do livro ilustrado de viés narrativo.

Composição visual do livro literário

A organização espacial da ilustração guia o leitor para o que se deseja revelar ou ocultar da obra. Não há fórmula para ler uma imagem; no entanto, os elementos da composição visual – selecionados e criados pelo ilustrador – possibilitam que o leitor gere significados através do visto. Para Oliveira (2008, p. 30), “[...] a leitura de uma obra de arte se dá por camadas, níveis, filtros esclarecedores; são aproximações que nos revelam uma das muitas faces da arte”.

Assim, ponto, linha, contorno, formas, perspectivas, cores e o próprio projeto gráfico são elementos ligados à ilustração que propiciam a geração de significação. Oliveira (2008) explica que o ritmo, a composição, os contrastes das cores e até mesmo os significados da linha representam critérios e são o repertório básico para compreender soluções plásticas utilizadas pelo ilustrador. Camargo (1990, p. 5) também exemplifica que é por meio da “linha, cor, forma, espaço, textura etc. que a ilustração apresenta um clima afim ao texto”. Dondis (1997, p. 12) expõe que os acontecimentos visuais nada mais são do que formas com conteúdo. Esse “conteúdo é influenciado pela importância das partes constitutivas, como a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção e suas relações compositivas com o significado”.

Bordini (2005, p. 72) defende que “o criador tem de produzir obras esteticamente emancipatórias, não apenas tematicamente engajadas”. Assim, o livro ilustrado, na condição de obra de arte, é permeado por elementos visuais que permitem diversas leituras e que abre espaço para o leitor, por meio do que visualiza, construir

diferentes sentidos. Segundo Ramos e Panozzo (2011, p. 20), “o leitor interage com a totalidade do texto, participando efetivamente de sua organização”. Desse modo, como cada organização espacial gera diferentes sentidos, ao longo desta pesquisa, há uma breve explicação acerca dos principais componentes da visualidade que auxiliam na análise e compreensão de livros ilustrados, como ponto, linha, contorno, forma, perspectiva, dimensão, cores, ritmo, além dos paratextos e do design gráfico.

Ponto, linha e contorno

O ponto é a menor unidade visual e, para Dondis (1997), é também um marcador de espaço, uma forma simples e irreduzível. Maior do que o ponto, a linha é o articulador da forma de suas variantes e combinações. Ela não se apresenta como elemento estático, mas como um ponto em movimento: “quando fazemos uma linha, nosso procedimento se resume a colocar um marcador de pontos sobre uma superfície e movê-lo segundo uma determinada trajetória, de tal forma que as marcas assim formadas se convertam em registro” (DONDIS, 1997, p. 32).

A linha, apesar da simplicidade, prende a atenção do leitor e o leva a percorrer toda sua extensão. Ela é, de certo modo, uma indicadora de direção que articula a complexidade da forma. Esse elemento é tão importante que, de acordo com Oliveira (2008, p. 130), a “própria história da arte pode ser contada pelos significados intrínsecos da linha [...] a linha é a caligrafia do ilustrador”.

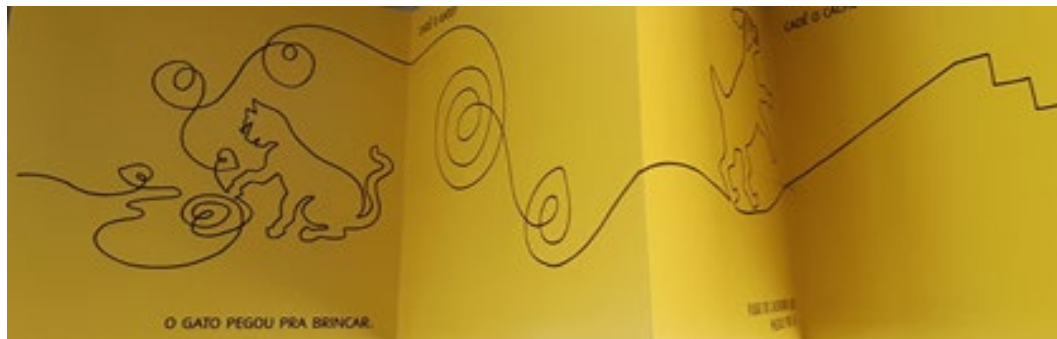
Diferentes tipos de linhas são possíveis no âmbito visual da narrativa: inclinada, vertical, horizontal, quebrada, sinuosa, circular. As linhas horizontais sugerem repouso e estabilidade, as verticais conferem à ilustração uma ideia ascensional e espirituosa e as diagonais podem relacionam-se ao sentido de subida ou descida, dependendo da direção em que apontam (OLIVEIRA, 2008).

Em relação ao contorno, as linhas promovem a direção e conferem silhueta às figuras presentes nas ilustrações. São um sinal que delimita e contém um espaço interno, isolando esse espaço do ambiente e determinando sua forma. O modo como a linha é aplicada – em um único risco, em hachuras, esfumada, reta ou trêmula – pode representar traços do estilo do ilustrador, condizer com o movimento artístico ou dialogar com os sentidos das obras.

Em *Cadê a linha que estava aqui?*, a narrativa visual efetiva-se por meio de uma única linha que conecta as páginas. O traço mínimo atribui forma aos desenhos que

dialogam com o texto escrito. Esse recurso fica mais evidente devido ao formato sanfonado do objeto (Fig. 1).

Figura 1 – Obra *Cadê a linha que estava aqui?*, de Gisela Castro Alves



Fonte: Alves (2018).

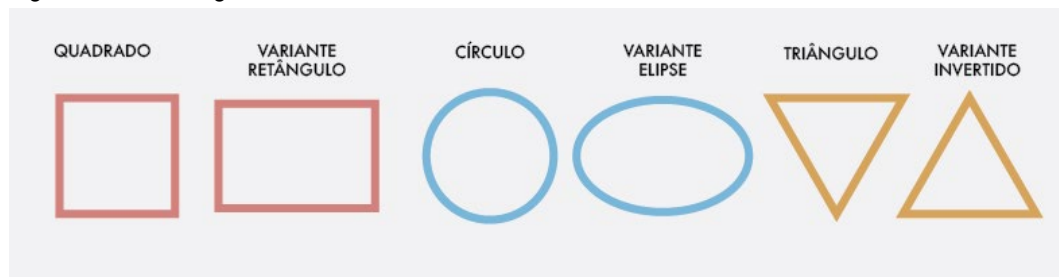
A linha é indispensável na composição visual, pois ela guia o olhar e organiza os elementos presentes na imagem. Consoante Oliveira (2008, p. 124), o caminho criado pela linha “conduz a leitura gráfica por meio de uma hierarquia de elementos descritivos e narrativos conscientemente organizados pelo artista”. Assim, é possível considerá-la como o item estrutural da ilustração.

Forma

Existem três formas básicas presentes no ilustrar: o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero. Ao quadrado se associa a honestidade, retidão e o esmero; ao triângulo, ação, conflito e tensão; e, ao círculo, a infinitude, calidez e proteção (DONDIS, 1997). No entanto, essas formas geram efeitos distintos, visto que são utilizadas de diferentes modos e estabelecem sentidos únicos, dependendo de como são empregadas nas ilustrações e de sua relação com os demais elementos da composição visual.

Toda ilustração, segundo Oliveira (2008), está permeada de formas geométricas tradicionais, como o círculo, o quadrado e o triângulo. Para o autor, “tudo o que está no mundo das imagens está inserido nas três formas básicas, bem como suas variações” (OLIVEIRA, 2008, p. 61). Assim, essas três formas fazem parte da chamada tríade da composição e, junto a elas, há o retângulo e a elipse, que derivam das formas primárias (Fig. 2).

Figura 2 – Formas geométricas e suas variantes



Fonte: elaboração própria com base em Oliveira (2008).

No livro *A cor de Coraline*, por exemplo, Alexandre Rampazo desenha a protagonista na capa fazendo uso dessas formas. O rosto da menina tem base em uma elipse, e o colo, assim como a gola da camiseta, possui forma triangular. A cabeça se conecta ao corpo por meio do pescoço quadrado. Os olhos e a boca são semicirculares, as bochechas possuem esferas avermelhadas e o nariz foi desenhado em uma forma triangular (Fig. 3).

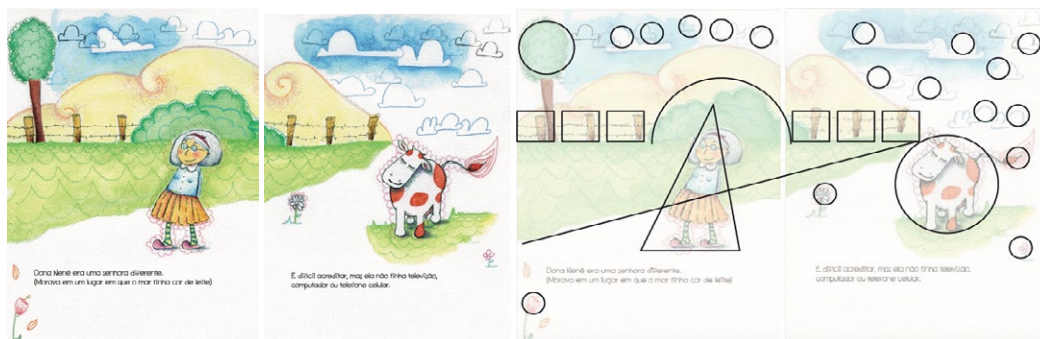
Figura 3 – Formas geométricas em *A cor de Coraline*, de Rampazo



Fonte: elaboração própria com base em Rampazo (2007).

Outro exemplo provém do livro *Dona Nenê e o sumiço do brinco*, de Rita Taraborelli. Na Figura 4, expõe-se esquema de como as formas geométricas podem ser verificadas na construção da cena inicial da narrativa. A composição do cenário guia o leitor, e o olhar percorre a protagonista, o animal, o cenário para, depois, o leitor virar a página. Nota-se também equilíbrio na página dupla, visto que há duas figuras geométricas maiores – o triângulo e o círculo – localizadas de forma paralela no centro de cada uma das páginas. Os elementos do cenário são menores e fazem parte do fundo da imagem, como se envolvessem as figuras principais.

Figura 4 – Formas geométricas na composição de *Dona Nenê e o sumiço do brinco*



Fonte: elaboração própria com base em Taraborelli (2018).

É relativamente fácil, para Dondis (1997), compreender as formas geométricas, mas suas variantes são mais sutis e complexas de serem assimiladas na composição, já que essa estrutura nem sempre é claramente percebida. De modo geral, o quadrado, o triângulo e o círculo são os três elementos básicos que fornecem a base da ilustração e, portanto, contribuem na própria organização da imagem e em seus efeitos.

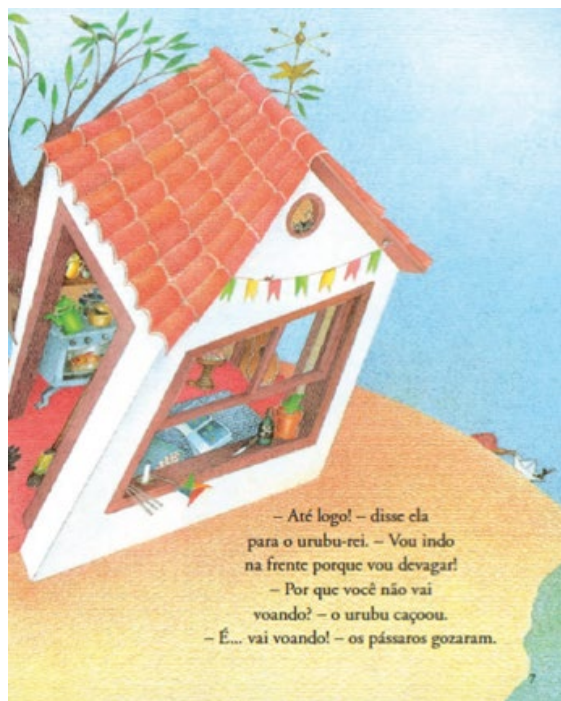
Perspectiva e dimensão

Nas ilustrações, a perspectiva se relaciona com a dimensão. Para Dondis (1997, p. 37), a perspectiva é o método “para a representação do modo tridimensional que vemos em uma forma gráfica bidimensional”. Esse elemento também pode recorrer à linha para criar efeitos, mas sua intenção é a de produzir no leitor uma aproximação com a realidade.

Por meio da perspectiva, o ilustrador constrói o drama narrativo de suas criações. Segundo Oliveira (2008), a perspectiva pode se dar de inúmeras formas: aérea, planimétrica, com vários pontos de fuga, com a linha do horizonte baixa, no meio ou alta, com o ponto de vista de cima para baixo (e vice-versa) ou até mesmo pode ocorrer um cenário sem fundo.

A perspectiva pode estar relacionada ao ponto de vista: perspectiva está relacionada com a forma como os elementos são criados na imagem; ponto de vista determina o ângulo visual do espectador no desenho (Fig. 5). Nikolajeva e Scott (2011, p. 164) afirmam que as imagens raramente transmitem a ideia de narração autodiegética (narrador-protagonista), porque um narrador assim “significaria que, embora partilhássemos seu ponto de vista, nunca o veríamos em nenhuma ilustração”, o que seria de difícil entendimento para um leitor iniciante, por exemplo. Em relação ao ponto de vista, escrita e imagem podem divergir, já que o ilustrador pode expressar visão diferente em torno do mesmo discurso.

Figura 5 – Cena de *Festa no Céu*, de Angela Lago



Fonte: Lago (2005).

Em relação à perspectiva, Linden (2018) associa o conceito ao enquadramento e ao desenquadramento. A noção de enquadramento dialoga com o cinema e tem relação com o modo como a cena é vista pelo leitor. Quando a cena é olhada de cima para baixo, chama-se *plongée*; quando é vista de baixo para cima, temos *contra-plongée*. O desenquadramento ocorre quando o ilustrador foge do tradicional e não apresenta o personagem ou objeto da cena na totalidade, apontando apenas um detalhe, ou um corte dele, como é o caso da obra *Cocô de passarinho* (Fig. 6), em que são destacados os chapéus e só parte dos rostos aparecem.

Figura 6 – Cena da obra *Cocô de passarinho*, de Eva Furnari



Fonte: Furnari (1988).

O cenário cria a atmosfera através do ângulo em que a cena está sendo vista (OLIVEIRA, 2008). Por meio da linha do horizonte, o espaço – ou seja, o cenário da obra – ganha perspectiva e, ao mesmo tempo, determina o modo de ver do leitor. A habilidade e criatividade do ilustrador permitem que o observador da imagem possa “caminhar pelos objetos representados ou voar em céu que se perde no horizonte” (OLIVEIRA, 2008, p. 54).

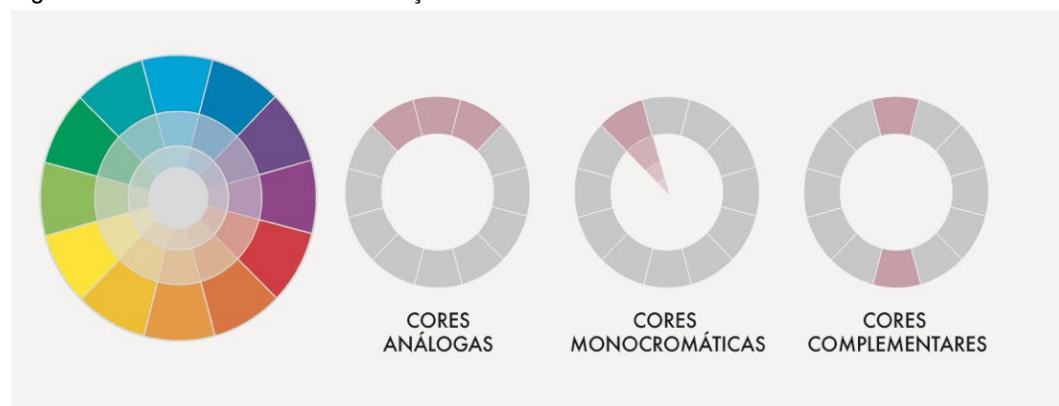
Portanto, no caso do livro ilustrado, a perspectiva não engloba apenas a forma como a imagem se apresenta. Mais do que o ângulo e aspectos dimensionais, a ima-

gem narrativa revela o ponto de vista sobre uma história e, por meio desse olhar, o leitor infere sentidos sobre o livro.

Cores

A maior parte dos livros ilustrados, ainda que existam alguns sem ou com pouca cor, são permeados por tons. Segundo Biazetto (2008, p. 77), a cor “o elemento visual com maior grau de sensualidade e emoção do processo visual. Nenhum outro atrai com tanta intensidade quanto a cor”. As cores de uma obra podem ser de diferentes tipos, como frias, quentes, complementares, saturadas, primárias ou secundárias – o criador pode brincar com as combinações do círculo cromático, como na Figura 7.

Figura 7 – Possibilidades de combinações de cores através do círculo cromático



Fonte: elaboração própria (2022).

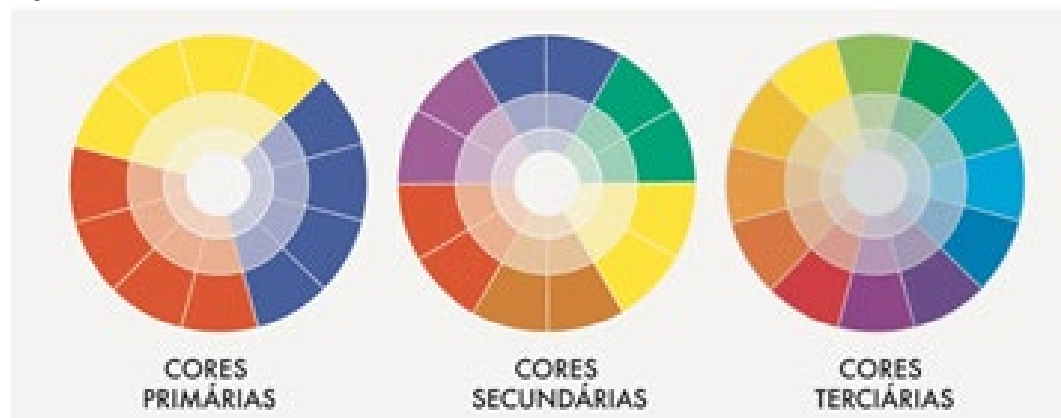
Os sentidos das cores frias e quentes também são discutidos por Dondis, que aborda as combinações entre as cores primárias:

O amarelo e o vermelho tendem a expandir-se; o azul, a contrair-se. Quando são associadas através de misturas, novos significados são obtidos. O vermelho, um matiz provocador, é abrandado ao misturar-se com o azul, e intensificado ao misturar-se com o amarelo. As mesmas mudanças de efeito são obtidas com o amarelo, que se suaviza ao se misturar com o azul (DONDIS, 1997, p. 38).

Além das cores primárias citadas (vermelho, amarelo e azul), há também as secundárias (verde, laranja e violeta), conforme a Figura 8. Uma cor que se produza pela mistura de três cores primárias é chamada de cor terciária ou cor mista

impura. Em relação ao preto e branco, não há unanimidade em classificar o branco como mistura de todas as cores e o preto como ausência de cor; todavia, essas duas cores permitem clarear ou escurecer outras cores quando combinadas a elas (HELLER, 2013). E essas combinações significam na composição cromática da narrativa literária.

Figura 8 – Cores primárias, secundárias e terciárias



Fonte: elaboração própria (2022).

A cor, assim como as formas e as linhas, também pode criar trilhas para o olhar. O leitor, de forma inconsciente, é atraído por uma determinada cor por meio da semelhança, de forma que ele busca elementos que contenham o mesmo tom. Cores complementares auxiliam nessa orientação da leitura, afinal, o olhar tende a buscar o tom oposto daquele que enxerga. Biazetto (2008, p. 78-79) sublinha que “alternando contrastes e semelhanças criamos um movimento visual, que torna a leitura mais dinâmica e interessante”.

A ilustração de Ilan Brenman, no livro *Vó, para de fotografar!* (Fig. 9), exemplifica como tons opostos podem orientar a leitura. Ao traçar uma linha imaginária entre as duas figuras humanas presentes na cena, a cor vermelha do lado direito, no maiô da avó e, do lado esquerdo, na boia nos braços da menina, gera a conexão entre as personagens e mobiliza o olhar do leitor. Além disso, a cor verde do fundo é complementar ao tom de vermelho, gerando contraste na imagem.

Figura 9 – Cores contrastantes em *Vó, para de fotografar!*



Fonte: Karsten (2017).

A cor é, pois, impregnada de informação e uma das “mais penetrantes experiências visuais” (DONDIS, 1997, p. 38). Cada cor tem conjunto vasto de significados, apresentando valor inconsciente por meio de seu significado simbólico. Assim, a cor dispõe de força para expressar e intensificar a informação de outros componentes da imagem.

Além disso, não existe cor sem significado. No entanto, a impressão causada por cada cor varia também pelo seu contexto. As cores quentes apresentam proximidade, vibração e materialidade; as frias conferem profundidade e transparência à imagem. A escolha de uma cor ou outra depende da intenção que o ilustrador almeja trazer à cena criada:

Aplicando cores frias onde queremos dar profundidade, afastamos o fundo das figuras do primeiro plano, onde serão aplicadas as cores quentes. Dessa forma, é possível também dar ritmo e movimento à ilustração, criando zonas que “avançam” e outras que “recuam” (BIAZETTO, 2008, p. 83).

O processo de escolha de cores e combinações vai além da narrativa visual. Nos elementos gráficos, a clareza na condução do olhar do narrador facilita o entendimento dos elementos narrativos. Assim, Biazetto (2008) destaca, por exemplo, que a escolha da cor da tipografia deve ser rigorosa para que haja contraste adequado entre a letra e a cor de fundo da página.

As cores possuem três propriedades: matiz, saturação e brilho, presentes na sua significação. O matiz, também chamado de tom, é a variação qualitativa da cor e está relacionado ao comprimento de onda. As variações de tom são um dos meios pelos quais distinguimos a complexidade da informação visual do ambiente. Em relação à saturação, Farina *et al.* (2006) explica que quando não se adiciona nem o branco, nem o preto e a cor está exatamente dentro do comprimento de onda que lhe corresponde, quer dizer que ela é uma cor saturada. O brilho, também chamado de luminosidade ou valor, é a capacidade que a cor possui de refletir a luz branca que há nela – o brilho depende da iluminação.

Independente de como a cor se mostra, por meio das suas variedades de ondas, ela atua sobre os centros nervosos de quem visualiza a imagem. Trata-se de um elemento capaz de modificar as funções orgânicas, sensoriais, emocionais e afetivas do leitor. Assim, a cor possui uma ação tríplice – impressionar, expressar e construir –, pois é observada pela retina, sentida (visto que desperta emoções) e tem significado simbólico (FARINA *et al.*, 2006).

Além disso, ainda que a cor seja de suma importância, tons como preto e branco estão presentes em diversos livros ilustrados: “A ilustração em preto-e-branco possui um leque de significados tão importante quanto a ilustração em cores” (OLIVEIRA, 2008, p. 51). Essas duas cores podem dividir espaço na imagem com outros tons ou, ainda, destacar figuras, preencher o fundo da página ou estar presente nos elementos tipográficos. Segundo Heller (2013), ainda que haja uma discussão sobre preto ser ou não uma cor, sua simbologia é única e se distingue das demais cores. Do mesmo modo, o branco adquire sentidos únicos em sua aplicação.

Dessa forma, “revelamos muitas coisas ao mundo sempre que optamos por uma determinada cor” (DONDIS, 1997, p. 42). Nos livros ilustrados, cada cor mobiliza diferentes sentidos no leitor e dialoga com os demais elementos da composição visual da obra. A cor, por fim, não pode ser analisada de forma isolada, porque seus possíveis significados estão envoltos pelo contexto em que ela se insere e através da sua relação com demais tons.

Ritmo

O ritmo da composição visual é decisivo na construção de significados. Ele engloba elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais que estruturam o livro e deve ser entendido como “resultado do atrito visual entre formas e espaços opostos” (OLIVEIRA, 2008, p. 58). Seu sentido está relacionado à montagem geral e à justaposição de elementos antagônicos ao longo do livro.

O ritmo possibilita o fluir das páginas, a sequência espacial das ilustrações e das palavras, sendo visível através da relação dinâmica estabelecida entre todas as partes do livro, do início ao fim. Sua harmonia não se dá pela igualdade entre as partes, mas pelo choque constante entre os elementos, como uma sucessão de sentidos interligados. Ainda segundo Oliveira (2008, p. 59), em analogia às composições musicais, “o passar das páginas nos conduz à outra face do ritmo, uma espécie de *crescendo* e *diminuendo*”. Scwharcz (1982) efetua uma comparação entre o livro ilustrado e uma orquestra cujos instrumentos individuais e grupos de instrumentos se combinam para alcançar o efeito desejado pelo compositor, cada um oferecendo e acrescentando sua contribuição, cada um disputando a atenção do ouvinte.

O ritmo entre as páginas também é tratado por Cíça Fittipaldi:

Esse movimento, entre páginas, decorre como tempo e modula a narrativa em andamento. A proposta gráfica de paginação e diagramação cria, assim, para um conjunto de imagens narrativas, disposições de certas maneiras ao longo do livro e ao longo do texto impresso, estabelecendo formas de relacionamento das imagens entre si e de cada uma delas com o texto, exprimindo continuidades e descontinuidades, imprimindo ritmo (FITTIPALDI, 2008, p. 59).

A cena de *Aranha por um fio* (Fig. 10) conta com contraste na página dupla. Do lado esquerdo, as ações das personagens estão emolduradas e, do lado direito, além da diminuição de cor do cenário, a ênfase está no choro exagerado da personagem ilustrada. Esses elementos opostos geram ritmo de *diminuendo* na história, pois a imagem da página da direita rompe a continuidade, visto que as páginas antecedentes eram similares à página da esquerda.

Figura 10 – Ritmo na página dupla de *Aranha por um fio*, de Laurent Cardon



Fonte: Cardon (2011).

Além disso, o ritmo não é composto somente por texto escrito e imagem: as lacunas, vinhetas, espaços em branco, letras capitulares e outros estímulos visuais também o influenciam. Para Linden (2018, p. 85), “a alternância de um texto e de uma imagem, e de mais um texto e de mais uma imagem, produz um ritmo particular de leitura”. Esses elementos opostos e, ao mesmo tempo, complementares, constituem linearidade e geram ritmo à leitura da obra, estabelecendo relações por meio da sequência de páginas. Elementos visuais que constituem o livro, desde os paratextuais até os narrativos, implicam a continuidade provocada pela tensão e distensão entre o visto e o lido.

Elementos paratextuais

Os paratextos são elementos verbais e visuais que convidam o leitor a conhecer a história. Tratam-se de partes do livro que não possuem narrativa, mas auxiliam na construção do enredo e oferecem indícios sobre o conteúdo da obra. A capa, contracapa, frontispício e guarda são as partes que compõem os elementos paratextuais do livro ilustrado. Oliveira (2008, p. 59) argumenta: “A história de um livro é também narrada pelas vinhetas, pelos espaços em branco, pelas iluminuras e capitulares, pelas tipografias escolhidas, enfim, são muitos os estímulos visuais que concorrem para a narração.”

O livro de imagens *Aranha por um fio*, por exemplo, auxilia na exemplificação dos elementos paratextuais da obra, conforme pode ser visualizado na Figura 11. As três imagens superiores antecedem a narrativa e as três inferiores são elementos

pós-textuais. No livro, apenas há escrita no título, na guarda, nos agradecimentos, na apresentação do autor e nas informações sobre a obra. Nas páginas da história, a narrativa se constrói por imagens.

Figura 11 – Elementos paratextuais em *Aranha por um fio*, de Laurent Cardon



Fonte: Cardon (2011).

A capa é concebida como a embalagem do livro (RAMOS; PANOZZO, 2005). Trata-se, em geral, do primeiro elemento de contato do leitor com o livro: por meio dela são postas informações sobre a narrativa, o estilo do desenho, o gênero. Ao observar a parte externa do livro, o leitor cria expectativa sobre a obra, aproximando-se ou não do livro, afinal, é por meio da capa que “se estabelece o pacto da leitura” (LINDEN, 2018, p. 57).

A leitura do livro pode iniciar pela capa, a qual dialoga com elementos internos. As pistas oferecidas por esse espaço colaboram para a compreensão da obra, pois a interação inicia-se previamente à leitura do enredo. O título é uma forma de antecipação da narrativa, revelando parte da história ou instigando curiosidade no leitor, sendo comumente apresentado com a ilustração presente na capa e com tamanhos e configurações que afetam o entendimento da obra. A capa e o título nela veiculados são elementos que influenciam os leitores a escolherem ou rejeitarem o livro (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

Para além de a capa funcionar como primeira página do livro, engloba também a contracapa, que pode ser chamada de quarta capa. Essas duas partes podem ser complementares e formarem uma única imagem ou podem não ter relação uma com

a outra. Na contracapa, o espaço pode ser usado para escrever um texto sobre a obra, apresentar o autor ou ilustrador e ainda conter informações técnicas obrigatórias como o código de barras. Esse espaço também é significativo, visto que, “de posse dos sentidos atribuídos a partir da capa, da contracapa, e das páginas iniciais, o leitor adentra na história” (RAMOS; PANOZZO, 2011, p. 81). Ainda que muitos leitores não prestem atenção à contracapa, ela também é importante não apenas na materialidade do livro, mas dos sentidos da história. Há ilustradores que deixam pistas sobre elementos da história nesse local justamente para gerar surpresa no leitor atento (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

As guardas, apesar de, em alguns casos, dialogarem com o enredo, exercem função material no livro. Esse elemento recobre a parte interna da capa e pode tanto apresentar cor sólida como motivos que se repetem, sendo, no livro ilustrado, geralmente colorida. As guardas podem conter ilustrações de acontecimentos relativos à narrativa que não são mencionados no livro (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Na obra *Vó, para de fotografar!* (Fig. 12), as guardas trazem ilustrações dos óculos das personagens, elementos ligados ao enredo: os óculos amarelos representam a neta e os, vermelhos a avó.

Figura 12 – Ilustração na guarda de *Vó, para de fotografar!*



Fonte: Karsten (2017)

Linden (2018) destaca que, no caso de guarda ilustrada, a primeira guarda (ligada à capa) e a última guarda (ligada à contracapa) são compostas por cenas diferentes, como forma de abertura e de finalização do enredo. Nikolajeva e Scott (2011) defendem que, na maioria dos casos, as guardas iniciais e finais são idênticas. Entretanto, podem ser usadas para enfatizar mudanças que ocorreram ao longo do livro, pois “um número crescente de livros ilustrados tem descoberto as possibilidades de uso das guardas como paratextos adicionais que contribuem de várias maneiras para a história” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 314).

Além das guardas, algumas obras possuem folhas de guarda, ou seja, uma página que não está conectada diretamente à capa, mas tem ligação material com a guarda. Trata-se de um espaço que antecipa a história (como forma de respiro ou criação de expectativa), e também está posta após a narrativa, a fim de possibilitar novas interpretações da história lida. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (Fig. 13) contém folhas de guardas diferentes, o que demonstra evolução em relação à personagem idosa da história, que inicia a narrativa sentada e termina deixando a cadeira vazia.

Figura 13 – Folha de guarda inicial (esq.) e final (dir.) da obra



Fonte: Fox (2005)

A folha de rosto, também denominada frontispício, costuma conter o título, nome do autor e do ilustrador, nome da editora e ano de lançamento (LINDEN, 2018; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Apesar de ser um elemento técnico, não exclui as

possibilidades lúdicas e pode conter ilustração ou detalhes relacionados à narrativa. Não raro, “os ilustradores podem eliminar seu caráter paratextual, integrando-a ao corpo do discurso narrativo” (LINDEN, 2018, p. 61). Esse elemento costuma vir antes da narrativa, gerando curiosidade no leitor a respeito das páginas seguintes.

Os fólios, ou números de página, também são constitutivos dos elementos paratextuais. Nos livros ilustrados, sua presença é facultativa porque a quantidade de páginas é pequena. Eles são, muitas vezes, discretos e situados em algum canto da página, podendo ser desenhados ou apresentados com a mesma tipografia do texto da narrativa verbal (LINDEN, 2018).

Um livro ilustrado contemporâneo pode questionar as convenções paratextuais (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Por isso, nem todos os livros ilustrados se encaixam nas descrições feitas. Muitos contêm outros elementos, como a dedicatória ou uma falsa folha de rosto, em que o título se repete. Os paratextos carregam informações acerca da obra, antecipando, instigando a curiosidade ou ampliando os sentidos da narrativa.

Design gráfico

O termo design tem diferentes significados. Os espanhóis, por exemplo, chamam de *diseño*, enquanto os ingleses chamam de *design*. Os dois termos são oriundos de *designo*, do latim, que significa, indicação, intenção ou projeto. Ou seja, o projeto gráfico de um livro é “a proposta particular de uma intenção de leitura a partir de uma junção de textos e imagens em um único objeto” (MORAES, 2008, p. 54), ou seja, é o que confere materialidade ao livro.

O livro ilustrado tem materialidade, isto é, forma específica que permite sua interação com o leitor. Para Moraes (2008), ele contém um corpo com cor, textura e até mesmo cheiro. Assim, o corpo é sua parte tátil, e a alma é a narrativa que integra o miolo. Como partes da materialidade do objeto, elenca-se o papel, o formato, a encadernação, a dimensão e tipos de impressão, além de suas características de diagramação. Nesse sentido,

Ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. [...] é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre a capa e guardas com seu conteúdo, é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios (LINDEN, 2018, p. 8-9).

Tudo isso é parte do projeto gráfico da obra, que sugere a proposta de intenção de leitura por meio da junção de textos e imagens em um único objeto. O livro possui materialidade que conduz o ato da leitura, por isso, o formato da capa, o miolo, a encadernação, o projeto visual e as ilustrações podem ser entendidos como o pacote que contém a surpresa a ser revelada ao leitor.

Em relação à materialidade, o primeiro aspecto notável é o tamanho. Para Nikolajeva e Scott (2011), há pelos menos duas ideias opostas sobre o melhor formato: livros pequenos podem ser melhores para que as mãos diminutas dos leitores consigam apanhar a obra; no entanto, livros grandes parecem ser mais atraentes para os pequenos. Para Linden (2018), há três categorias de tamanho em função das mãos do leitor: livros que abertos são segurados facilmente com uma mão; livros que podem ser pegos com uma mão, mas quando abertos precisam ser segurados com as duas mãos; e livros que carecem ser segurados com as duas mãos e devem ser lidos sobre algum suporte.

Quanto à diagramação, Linden (2018) elenca diferentes possibilidades no diálogo estabelecido entre texto e imagem. A dissociação ocorre quando a imagem ocupa uma página inteira, geralmente a da direita (considerada a página nobre), e está separada do texto escrito. A associação, por outro lado, mescla enunciados verbal e visual na mesma página, sendo a diagramação mais presente nos livros ilustrados. A compartimentação divide as imagens por molduras, sendo mais empregada nas histórias em quadrinhos. Por fim, a conjunção integra texto verbal à imagem, mas é diferente da associação, pois palavra e ilustração são percebidas em sucessão. Em muitas histórias, há molduras ao redor das imagens e do próprio texto verbal que contribuem na estética e nos sentidos da narrativa.

O projeto gráfico, além de influenciar a capa, se relaciona à forma como os elementos estão dispostos nas páginas internas. As folhas podem ser lidas de modo separado ou conectadas. O eixo físico que divide o espaço do livro aberto em duas partes inclui divisão obrigatória no objeto livro. Mesmo com a divisão, a ilustração pode preencher as páginas da esquerda e da direita, afinal, “o tamanho e a organização das imagens e do texto estão articulados com as dimensões do livro” (LINDEN, 2018, p. 52).

Em relação à organização nas páginas, Linden (2018) pondera que, no formato quadrado, em página dupla, as imagens ficam largas. Acrescenta: “Um formato vertical não raro se torna um quadrado [...] depois de aberto. Ao passo que no for-

mato horizontal acentua de modo considerável sua tendência panorâmica.” (p. 53). Na Figura 14, a ilustração de *Vizinho, Vizinha* ocupa a página dupla e a própria dobra do livro. Esse aspecto do projeto gráfico dialoga com a proposta da narrativa, visto que na folha da direita e da esquerda estão desenhados os apartamentos dos vizinhos e na dobra há o corredor que une as moradias.

Figura 14 – Folha dupla em *Vizinho, Vizinha*, de Mello, Massarani e Lima



Fonte: Melo, Massarani e Lima (2007)

Além disso, geralmente, são as primeiras páginas da obra que indicam como será a organização. Já, se a organização varia ainda no início, o leitor se familiariza com a ausência de padrão fixo (LINDEN, 2018). Essas inúmeras possibilidades mostram o quanto esse gênero possui liberdade formal. Segundo Moraes (2008, p. 55), “o projeto gráfico do livro pode não estar visível na narrativa, mas interfere sutilmente na leitura”. Inúmeras são as escolhas que ilustrador e designer empreendem na composição do livro, as quais influenciam na forma como o leitor o recebe.

A tipografia é também parte da composição gráfica. No livro ilustrado, diversas fontes tipográficas podem ser combinadas de forma a destacar elementos, como o título. No texto da narrativa e dos demais elementos paratextuais, é comum no livro ilustrado a utilização de fonte tipográfica de fácil percepção pelas crianças, pois o tipo empregado deve permitir a otimização da leitura e também dialogar com as demais formas do livro.

Alguns livros ilustrados utilizam tipografia com caixa alta e tipos separados para favorecer a leitura; porém, letras que se assemelham à caligrafia e possuem ligadura também geram aproximação com o mundo da criança (LUPTON, 2013). Além da esco-

lha tipográfica, Lupton (2013) destaca a visibilidade das palavras; ou seja, é relevante respeitar o espaço de entrelinhas e o entrepalavras. Os leitores, principalmente as crianças, precisam conseguir compreender cada letra que forma as palavras.

Segundo Linden (2018), a materialidade do livro, ainda que não siga um modelo, não se desvia dos seus princípios de funcionamento, enriquecendo as possibilidades de interpretação. Mesmo que alguns itens relacionados ao design tenham sido elencados, algumas obras fogem a essas regras e apresentam leitura inovadora e até mesmo de difícil categorização.

O projeto gráfico é essencial para o livro ilustrado. A imagem e a palavra, criadas de forma separadas, não constituem a obra literária: é necessário que haja suporte e materialidade. Em outras palavras, o design é como uma costura que une palavra e imagem e favorece a criação do objeto artístico e estético.

Marilda Castanha compara o livro ilustrado com uma obra de arte. Para a ilustradora: “O que se faz ao ler um livro de imagens é o mesmo diante de uma obra de arte” (CASTANHA, 2008, p. 143). Assim, a partir da observação, da dedução e da inferência, diferentes emoções podem ser vivenciadas pelos leitores. O livro ilustrado, portanto, pode ser entendido como uma obra de arte que amplia sentidos a cada vez que o leitor abre ou revisita suas páginas; por isso, todas as suas partes são importantes na leitura.

Conclusão

O livro ilustrado, por ser um gênero híbrido e que não segue a normas pré-definidas, apresenta diferentes peculiaridades, o que exige do leitor, a cada nova leitura, inteirar-se das possibilidades da obra para entender a proposta. O enlace estabelecido entre as linguagens verbal e visual gera uma leitura que percorre diferentes caminhos pela narrativa ou ainda, que possibilita ao leitor entender que cada livro ilustrado se constitui de forma singular. A relação entre imagem e palavra pode modificar os ritmos do enredo, gerar surpresas, causar estranhamento ou revelar sutilezas. Por isso, ler as palavras não basta, ler as ilustrações não basta: é preciso compreender a proposta da obra na integração entre as linguagens.

Assim, os itens tratados neste artigo podem ser usados como caminho de análise ou de leitura da dimensão visual durante o contato com o livro ilustrado. Elementos como ponto, linha, contorno, forma, perspectiva, dimensão, cores, ritmo, além do design

gráfico e dos paratextos, ao mesmo tempo em que possuem peculiaridades, ganham novos sentidos de acordo com a proposta conferida no conjunto da obra. Ao entender melhor o funcionamento de elementos da composição visual e seus significados, o leitor consegue apropriar-se da narrativa e revelar novas camadas de sentidos.

Destaca-se nesse gênero literário a relevância do design gráfico como aspecto que propicia a união entre as linguagens. No livro ilustrado, a imagem e a palavra constroem a narrativa por meio de aproximações e distanciamentos que promovem a significância. Todavia, o enlace entre essas duas instâncias só acontece por meio do design gráfico: ele confere objetualidade do livro, colabora na organização de elementos narrativos e paratextuais e articula o modo como as linguagens são dispostas.

Desse modo, o leitor, com base no seu repertório e nas situações de mediação vividas, tem acesso à história por meio de diferentes fatores. Ele escolhe o livro talvez pelo que visualiza na capa, infere significados à narrativa antes mesmo de adentrá-la através do que está posto nos demais paratextos e consegue assimilar os acontecimentos da história a partir da leitura simultânea das duas linguagens: imagem e palavra. Nesse viés, diagramação, formato do livro, cores, mudanças entre as imagens e demais elementos táteis e visuais são indispensáveis na construção narrativa que pode chegar a ser um objeto artístico e estético. A ilustração, portanto, entre o visto e o não visto, revela sentidos indispensáveis na leitura do livro ilustrado.

Picture book: from the composition to the meaning

Abstract

Children's and youth literature is an artistic and aesthetic object formed, in the case of pictured books, by the interaction of languages. This research investigates the pictured book of narrative nature, focusing on the composition of visuality. The objective is to point out compositional elements of the illustrations present in this textual genre and characteristics of the paratexts. The research is justified by the relevance of the pictured book in the literary and human formation of readers and by the importance of images in the construction of narratives. Through a bibliographic review and qualitative analysis of the visual dimension of literary narratives, elements such as point, line, contour, shape, perspective, dimension, colors, rhythm, graphic design and paratexts are analyzed. The study demonstrates the relevance of the image, often seen as secondary, in the generation of plot meanings. It is highlighted the fundamental role of graphic design, which provides the union between the verbal and visual instances and builds the materiality of the book.

Keywords: Picture book; Design; Visuality.

Nota

- ¹ Artigo derivado da dissertação intitulada *Enlace entre imagem e palavra: o livro ilustrado criado por mulheres* (2022).

Referências

Obras literárias

- ALVES, Gisela Castro. Cadê a linha que estava aqui? São Paulo: C/ Arte, 2018.
- CARDON, Laurent. Aranha por um fio. São Paulo: Biruta, 2011.
- FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Ilustrado por Julie Vivas. São Paulo: Brinque-Book, 2005.
- FURNARI, Eva. Cocô revisão bibliográfica e uma análise documental de natureza qualitativa de passarinho. São Paulo: Moderna, 2013.
- KARSTEN, Guilherme. Vó, para de fotografar!. Ilustrado por Ilan Brenman. São Paulo: Melhoramentos, 2017.
- LAGO, Angela. A festa no céu: um conto do nosso folclore São Paulo: Melhoramentos, 2005.
- MELO, Roger; MASSARANI, Mariana; LIMA, Graça. Vizinho, vizinha. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2007.
- RAMPAZO, Alexandre. A cor de Coraline. São Paulo: Rocco, 2017.
- TARABORELLI, Rita. Dona Nenê e o sumiço do brinco. São Paulo: JC Editora, 2018.

Aporte teórico

- ANSTEY, Michèle; BULL, Geoff. The picture book modern and postmodern. In: HUNT, Peter. International Companion Encyclopedia of Children's Literature. New York: Routledge, 2004.
- BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.
- BORDINI, Maria da Glória. Ética e criação literária para crianças. Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - jan./jun. 2005.
- DONDIS, Donis. A sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. Psicodinâmica das cores em comunicação. São Paulo: Blücher, 2006.
- FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

FURNARI, Eva. Entrevista com Eva Furnari. In: MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASU, Maurício. Traço e prosa: entrevista com ilustradores de livros infanto-juvenis. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

HELLER, Eva. A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

LINDEN, Van der. Para ler o livro ilustrado. São Paulo: SESI-SP, 2018.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

NIKOLAKEVA, Maria; SCOTT, Carole. Livro ilustrado: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. Pelos jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Interação e mediação de leitura literária para a infância. São Paulo: Global, 2011.

RAMOS, . B.; PANOZZO, . S. P. Acesso à embalagem do livro infantil. Perspectiva, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 115–130, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9734>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SCHWARCZ, Joseph. Ways of the Illustrator: visual communication in children's literature. Chicago: American Library.

Estéticas dissidentes e educação: potente e sensível

Dissident aesthetics and education: potent and sensitive

*Karina Feltes Alves**

*Júlia Duarte Schenkel***

Antonio Candido, ao proferir a conferência “O direito à literatura”, em 1988, afirma que o texto literário é imprescindível na vida do sujeito, ao passo que o ser humano necessita tanto da ficção e da fantasia quanto da alimentação e do sono. Para o estudioso, a literatura atende a essa necessidade universal do ser humano “sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza.” (CANDIDO, 2004, p. 186). Ao fazer essa afirmação, o estudioso refere-se à natureza artística do texto literário, característica que lhe é inerente e coloca a literatura ao lado de outras tantas formas de manifestação de arte. Afinal, é a natureza estética do texto literário que o faz ser tão potente e plural, capaz de desenvolver e reconfigurar a sensibilidade humana.

* Possui graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2006). Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Estrangeira: Inglês, pela Universidade de Caxias do Sul - UCS (2010). Mestre em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul - UCS (2016). Tem experiência na área de docência em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura Brasileira. Trabalhou na rede municipal de ensino de Caxias do Sul - RS, como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Atua no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Feliz, como docente na área de Línguas e Literatura. Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UCS e bolsista CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5496-2158>. E-mail: kfalves@ucs.br

** Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado (PPGEdu/UCS), da Universidade de Caxias do Sul (PPGLET-UCS), na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Bolsista PROSUC/CAPIES. Pós-graduada em Literatura Infantil e Juvenil: da composição à educação literária, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), possui licenciatura plena em Letras (UCS - 2019) e em Pedagogia (UCS - 2022). Ao longo da graduação, atuou como bolsista de iniciação científica (PROBIC-FAPERG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1646-1365>. E-mail: jdschenkel@ucs.br

A obra *Estéticas dissidentes e educação*¹, organizada por Mário de Faria Carvalho, Daniela Nery Brancchi e André Luiz dos Santos Paiva é oportunidade para o leitor perceber o quanto a arte – potente, arbitrária e enigmática - está presente nos mais diferentes espaços sociais, formais e não formais, e nos mais variados grupos heterogêneos, sendo objeto potente para desenvolver, ampliar e reconfigurar sensibilidades, a exemplo do que Candido destaca em sua conferência, com relação à arte literária.

Publicada em 2022, em formato digital, pela editora Pimenta Cultural, o título reúne uma série de textos, elaborados por docentes e pesquisadores de todo o país, que evidenciam como a experiência estética, a partir de diferentes manifestações de arte, e de diferentes espaços e contextos é caminho para a formação das sensibilidades, reiterando o que Schiller (2017) afirma ao tratar da experiência estética pelo sujeito:

[...] é com a experiência estética que se inicia a formação das sensibilidades [...] não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar conhecimento melhorado, eficaz para a vida, mas porque desperta para a própria melhora do conhecimento (SCHILLER, 2017, p. 46).

Com análises e reflexões sobre um *corpus* bastante diverso, o e-book promove o fortalecimento do debate acerca das experiências de subalternidades em seus encontros com a educação e as artes, ao apresentar um conjunto de estudos que, se em um primeiro momento pode parecer aleatório pela diversidade de textos, dialoga diretamente com as categorias da diferença, raça, etnia e gênero e relaciona diferentes linguagens artísticas, como arquitetura, audiovisual, fotografia, literatura, teatro, arte urbana, dança e performance. Composto por dezoito capítulos, organizados em 3 seções [seção 1 - *Contextos formais de educação e diferença*, constituída por cinco (5) capítulos; seção 2 - *Contextos sociais de aprendizagem e experiências subalternas*, a qual conta com sete (7) capítulos; e seção 3 - *Reconfigurações do sensível e educação estética*, composta por seis (6) capítulos], *Estéticas dissidentes e educação* tem como fio condutor questões relacionadas ao diálogo entre educação, arte e sensibilidades estéticas múltiplas, vislumbrando a abertura e a reconfiguração das sensibilidades do sujeito.

A visualidade da obra já promove ao leitor uma experiência estética, os olhares presentes na capa e no decorrer das 384 páginas – potentes, enigmáticas - mexem com o leitor. Provocam, inquietam o leitor. É como se estivessem ali observando a

sua reação sensível perante o que é desvelado no decorrer das páginas. Ou, como faz suscitar a obra “Desatando nós: quais linhas prendem o seu corpo?”, da artista Juliana Allain, mencionado no texto “Sobre arte, encontros e desassossegos: experiência estética e corpos em relação” (ZANELLA; STRAPPAZZON, 2022), fazem querer entender e amarrar as linhas, que não são apenas linhas, mas nós, imbuídos por seu sentido mais paradoxal: alguns que libertam, como o primeiro nó que nos faz nascer e nos tornar *uno*, e outros que nos conectam com outras pessoas, que nos protegem ou nos imobilizam. Paulo Emílio Macedo Pinto, no último texto da obra a qual se faz referência, em meio às 384 páginas de intensa experiência estética, pontua a sua crença de que “todo trabalho de criação tem em sua base o esboço de uma imagem disparadora, que ilumina o caminho” (PINTO, 2022, p.364). De fato, a imagem disparadora que ocupa a capa deste e-book tem potencialidade de abrir os caminhos e iluminar a leitura, acompanhando cada linha com olhares e sensações.

A primeira seção da obra é marcada por uma reflexão acerca da educação estética e da diferença em contextos formais de educação, como escolas e universidades. Há um olhar atento para a potência da arte no espaço de mediação, trazendo interlocuções entre o mediador, o interlocutor e o objeto artístico, além de notabilizar o quão importante é a presença de diferentes manifestações artísticas, para a formação docente e para o desenvolvimento das humanidades. Nesta seção, destaca-se o texto “A leitura do literário como experiência artística e estética”, das autoras Adair de Aguiar Neitzel e Flávia Brocchetto Ramos, quando reafirmam a literatura como arte, produto humano, e a leitura do literário como uma experiência artística (NEITZEL; RAMOS, 2022, p.25), e enfatizam a importância do jogo que deve ser assumido no processo de leitura, a partir de Barthes, de maneira a possibilitar o desenvolvimento das sensibilidades e, assim, a humanização do sujeito:

Esse movimento de autonomia intelectual diante da obra exige não apenas a compreensão da perspectiva do autor [*Barthes*], mas a criação de um ponto de vista próprio, o que demanda deslocamentos sobre a língua e sobre a obra. Ao rebelar-se, o leitor joga com a obra e, nesse movimento, a razão e a sensibilidade são acionadas, o impulso lúdico é desenvolvido e o leitor faz uma experiência. (NEITZEL; RAMOS, 2022, p. 28)

Nesta mesma seção, o texto “Por uma pedagogia ancestral: saberes antigos (in) corporados às Artes da Cena”, de Robson Carlos Haderchpek, encerra a primeira seção e anuncia a temática da próxima, afirmando que “pensar uma pedagogia ancestral é também pensar nos modos de vida, nos modos de ser, de fazer e de criar

que foram silenciados no processo de colonização” (HADERCHPEK, 2022, p. 95). Isto provoca ao leitor uma reflexão, que é muito urgente, acerca da importância de validar e fomentar movimentos insurgentes no sentido de romper a dominação eurocêntrica e promover o processo de descolonização nos países latinoamericanos.

A segunda seção, por sua vez, traz experiências em contextos sociais de aprendizagens e experiências subalternas, valorizando a heterogeneidade étnico-cultural do nosso país, fortalecendo memórias e identidades, e, com elas, nosso patrimônio cultural. Exemplo disso é o texto “As estéticas dos patrimônios culturais de quilombo e seus usos na educação”, de Marlene Pereira dos Santos. Em seu estudo, a autora enfatiza que “a estética traduz a organização da cultura e o que encanta nela” (SANTOS, 2022, p. 229), sendo que, dessa forma, é a representação daquilo que tem utilidade na vida cotidiana. A partir desse entendimento, ela evidencia o patrimônio cultural quilombola e oferece um material riquíssimo a respeito da produção de identidades das comunidades quilombolas, os quais podem ser utilizados pelos sistemas de ensino de cultura e arte afrodescendente.

Seguindo a leitura da obra, e percebendo a força do fio condutor que une as três partes da mesma - estéticas dissidentes - envereda-se, por fim, na terceira e última seção do *e-book*. Nela são discutidas as reconfigurações do sensível, sendo abarcados trabalhos que evidenciam como a arte é representativa da produção de identidades, reforçando a sua influência na validação das dissidências, além de ser caminho para abertura, constituição e reconfiguração de sensibilidades do sujeito. Nesta seção, destaca-se o texto, já mencionado anteriormente, “Das aprendizagens com fotografias familiares: talvez uma auto/etno/foto/bio/grafia afetiva performativa”, escrito por Paulo Emílio Macedo Pinto. O autor apresenta uma análise poética do objeto-arte *fotografia* para evidenciar como o corpo e a história do homem estão implicados nos corpos e histórias de seus antepassados. No texto, que encerra a seção, são apontados caminhos de sensibilidades capazes de ressignificar as subjetividades, transformando o sujeito, a exemplo do que Schiller (2017) afirma acerca da experiência estética e de sua capacidade formadora de sensibilidades e transformadora de conhecimentos.

Importante enfatizar que, sob o prisma dos sujeitos dissidentes, a obra discute questões de memória, territorialidade e identidades, uma vez que traz contribuições sobre como, por exemplo, o saber ancestral é representativo para a afirmação de identidade, por ser reduto de cura e de redenção. Nesse aspecto, a obra conquistou o seu tom mais meritório, já que acena para a importância de se validar uma

pedagogia ancestral, e com ela trazer à luz os saberes insurgentes, uma vez que é partir desses movimentos que se torna possível pensar e refletir sobre modos de vida, de ser, de fazer e de criar *outros possíveis*, os que foram (e continuam sendo) silenciados no processo de colonização.

Simultaneamente, a seção final – e o próprio volume, como um todo – assume seu compromisso em visibilizar uma maior amplitude de vozes com origens em sujeitos considerados como dissidentes na sociedade, o que é de extrema relevância em tempos em que a intolerância e o antagonismo assumem protagonismo desenfreado.

Nunca anteriormente a humanidade havia conseguido oferecer tantos conhecimentos a um tão grande número de seus membros; entretanto, nunca anteriormente, também, tantas pessoas haviam sido mortas, intencionalmente, por seus pares (UNESCO, 2003, p. 15).

Este grande paradoxo da modernidade foi notabilizado na 46ª Conferência Internacional da Educação (CIE) da UNESCO, em Genebra, na Suíça, e serve de alerta a aponta, mais uma vez, para a importância da educação para as sensibilidades em todos os contextos sociais, sejam eles formais ou não.

Nesse sentido, a obra *Estéticas dissidentes e educação* é um convite ao leitor perceber - e pela própria experiência ao transitar pelos textos que a constituem - o quanto a arte é capaz de despertar para a produção de subjetividades, ampliar e reconfigurar sensibilidades, indo ao encontro do propósito maior da arte literária, conferida por Candido, o de humanizar o sujeito. Isto implica, também, em reconhecer a heterogeneidade da sociedade, dar visibilidade a diferentes vozes e saberes, e, com isso, fomentar discussões que validem as diversidades, étnica, social, cultural, de gênero e de todas as identidades em nossa sociedade.

Notas

¹ O e-book *Estéticas dissidentes e educação*, organizado por Mário de Faria Carvalho, Daniela Nery Brancchi, André Luiz dos Santos Paiva está disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes> Acesso em 15/04/2023.

² O nome *Barthes* foi inserido pelas autoras desta resenha na citação em questão e, no texto de Ramos e Nietzel, as estudiosas referem-se à aula inaugural que Barthes proferiu, conforme referência a seguir: BARTHES, Roland. Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo. 2007.

Referências

- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo. Duas Cidades, 2004.
- CARVALHO, M. de Faria, BRACCHI, D. N., PAIVA, A. L. dos Santos. (Org.) *Estéticas dissidentes e educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em: 15/04/2023.
- HADERCHPEK, Robson Carlos (2022). Por uma pedagogia ancestral: saberes antigos (in) corporados às Artes da Cena. *Estéticas dissidentes e educação*, São Paulo: Pimenta Cultural. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em: 15/04/2023.
- PINTO, Paulo Emílio Macedo (2022). Das aprendizagens com fotografias familiares: talvez uma auto/etno/foto/bio/grafia afetiva performativa. *Estéticas dissidentes e educação*, São Paulo: Pimenta Cultural. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em: 15/04/2023.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; NEITZEL, Adair de Aguiar (2022). A leitura do literário como experiência artística e estética. *Estéticas dissidentes e educação*, São Paulo: Pimenta Cultural. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em: 15/04/2023.
- SANTOS, Marlene Pereira dos (2022). As estéticas dos patrimônios culturais de quilombo e seus usos na educação. *Estéticas dissidentes e educação*, São Paulo: Pimenta Cultural. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em: 15/04/2023.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. Tradução e notas Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2017.
- UNESCO. *Aprender a viver juntos: nós falhamos?* Tradução: Rosa dos Anjos Oliveira Moreira Salgado. Brasília: UNESCO, IBE, 2003.
- ZANELLA, Andréia Vieira; STRAPPAZZON, André Luís (2022). Sobre arte, encontros e desassossegos: experiência estética e corpos em relação. *Estéticas dissidentes e educação*, São Paulo: Pimenta Cultural. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em: 15/04/2023.

Diretrizes para autores

Normas para apresentação dos originais

Observação

Desenredo publica trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, vinculados a programas de pós-graduação em Letras e áreas afins, de instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. No caso de trabalhos em coautoria, mesmo que haja autor(es) que esteja(m) cursando o doutorado ou o mestrado, um dos autores, necessariamente, deve possuir o título de doutor e estar vinculado a um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área.

Os artigos deverão ser inéditos e conter entre 15 e 20 páginas. O autor deve informar, nos campos adequados da submissão no sistema, uma breve nota biográfica indicando seu nome completo, local onde leciona e/ou pesquisa, sua área de atuação e um e-mail, bem como demais dados de identificação presentes no formulário. A fim de garantir uma avaliação imparcial e cega pelos pares, o texto não deve conter nenhum tipo de identificação de autoria, nem em seu texto nem em suas informações de arquivo. Utilizar o sistema SEER da Revista para submeter o artigo. Os trabalhos encaminhados serão

submetidos a uma pré-seleção, por parte da equipe editorial da revista *Desenredo*, e submetidos à avaliação dos membros da Comissão Editorial e/ou do Conselho Editorial e, então, encaminhados à avaliação cega pelos pareceristas externos à revista. Os conceitos emitidos nos artigos serão de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião dos pareceristas que integram a Comissão e o referido Conselho. Uma vez aceito artigo submetido, o autor não pode publicar novamente texto na Revista sem que tenha passado o período de um ano desde sua última publicação, nem submeter dois artigos, ainda que em co-autoria, na mesma edição. Mesmo os artigos que tenham sido aprovados para a publicação com ressalva ou inteiramente, podem vir a não ser publicados em função do volume de textos recebidos e do número limite de textos em cada edição. As provas com ajustes para a preparação da versão final para publicação serão enviadas ao(s) autor(es) correspondente(s) e deverão ser devolvidas dentro de um prazo máximo de 72 horas através da área do usuário da plataforma Seer.

Apresentação do texto

Para efeito de padronização gráfica, os trabalhos deverão seguir, rigorosamente, as normas abaixo especificadas, sob o risco de não serem aceitos, independentemente da adequação do conteúdo.

1. O trabalho deverá ser apresentado na seguinte sequência: título; resumo; palavras-chave; texto (seções obrigatórias: introdução; fundamentação teórica: (títulos e subtítulos), metodologia/procedimentos metodológicos, resultados e análise; considerações finais/conclusão; título abstract ou résumé; título do artigo na língua estrangeira escolhida; texto do abstract ou résumé; keywords ou mots-clé; notas; referências.
2. A primeira página deve incluir o título, centralizado, em negrito, corpo 16, somente a primeira letra maiúscula; resumo (a palavra Resumo em itálico, três linhas abaixo do nome do autor, seguida do resumo propriamente dito, duas linhas abaixo da palavra Resumo, corpo 10, espaço simples, apresentado num único parágrafo de, no mínimo, 7 linhas e, no máximo, 10 linhas); palavras-chave (Palavras-chave em itálico, seguida de dois pontos, duas linhas abaixo do fim do resumo; devem ser separadas entre si por ponto; mínimo de três e máximo de cinco palavras-chave, corpo 10).
3. Tipo de letra corpo do texto: Times New Roman, corpo 12.
4. Espaçamento: espaço 1,5 entrelinhas e parágrafos; espaço duplo entre partes, tabelas, ilustrações, etc.
5. Adentramento: 1 cm para assinalar parágrafos.
6. Citações textuais:
 - a) até 3 linhas: marcadas entre aspas no corpo do texto;
 - b) com mais de 3 linhas: justificadas e recuadas em 1 cm, sem aspas, corpo 10.
7. Subtítulos: centralizados, em negrito, somente a primeira letra maiúscula; sem numeração, corpo 14; introdução, conclusão, notas e referências seguem o mesmo padrão.
8. A palavra Abstract ou Résumé em itálico, duas linhas abaixo do final do texto. Duas linhas abaixo da palavra Abstract ou Résumé deve constar a versão em inglês ou francês do título do artigo. O corpo do Abstract ou Résumé segue a mesma formatação do resumo: corpo 10, mínimo de sete e máximo de dez linhas; as palavras Keywords ou Mots-clé, duas linhas abaixo do final do texto do Abstract ou Résumé, em itálico, seguidas de dois pontos, mínimo de três e máximo de cinco palavras.
9. Ilustrações, tabelas e outros recursos visuais: deverão ter identificação completa (títulos - espaçamento simples, fonte 12, alinhamento justificado; legendas e fontes - espaçamento simples, fonte 10, alinhamento justificado) e ser numeradas consecutivamente, inseridas o mais próximo possível da menção no texto. Por se tratar de publicação em preto e branco, recomenda-se, na elaboração de gráficos, uso de texturas no lugar de cores. Em caso de fotos ou ilustrações mais elaboradas, deverá ser enviado arquivo anexo com os originais. Tabelas e quadros deverão estar no formato de texto, não como figura. Imagens e/ou ilustrações deverão ser enviadas como “Documentos suplementares” em arquivo à parte, no formato JPG, ou TIF, em alta resolução (no mínimo 300 dpi). O autor é responsável pela autorização de publicação da imagens, bem como pelas referências correspondentes.
10. Siglas: na primeira vez em que forem mencionadas, devem, antes de constar entre parênteses, ser escritas por extenso, conforme exemplo: Universidade de Passo Fundo (UPF).

11. Notas: deverão ser utilizadas apenas as de caráter explicativo e/ou aditivo. Não serão aceitas notas de rodapé (converter em notas de fim).
12. Anexos: caso existam, devem ser colocados antes das referências, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.
13. Destaques: deverá ser usado itálico para palavras estrangeiras com emprego não convencional, neologismos e títulos de obras/periódicos.
14. Citações: deverão obedecer à forma (SOBRENOME DO AUTOR, ANO) ou (SOBRENOME DO AUTOR, ANO, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (SOBRENOME DO AUTOR, ANOa, p. xx) e (SOBRENOME DO AUTOR, ANOb). As citações com mais de três linhas devem constar sempre em novo parágrafo, em corpo 10, sem aspas, com espaçamento entrelinhas simples e recuo de 1 cm na margem esquerda. Deverá ser adotado uso de aspas duplas para citações diretas no corpo de texto (trechos com até três linhas). No caso de mais de três autores, indicar sobrenome do primeiro seguido da expressão latina et al. (sem itálico). A referência reduzida deverá ser incluída após a citação, e não ao lado do nome do autor, conforme exemplo: De acordo com Freire, “[...] o educador problematizador (re)faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (1987, p. 69).
15. Referências: deverão constar, exclusivamente, os textos citados, em ordem alfabética pelo nome do autor, seguindo as normas da ABNT. Deverá ser adotado o mesmo padrão em todas as referências: logo após o sobrenome, que será grafado em caixa-alta, apresentar o nome completo ou apenas as iniciais, sem misturar os dois tipos de registro (FREIRE, Paulo ou FREIRE, P.).

Exemplos de referências mais recorrentes:

Livros:

SOBRENOME, Nome. *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano.

Capítulos de Livros:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *In*: SOBRENOME, Nome (org.). *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano. p. xx-yy. (página inicial – final do capítulo).

Artigos em periódicos:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Nome do Periódico*, Cidade, v. ____ e/ou ano (ex.: ano 1), n. ____, p. xx-yy (página inicial - final do artigo), mês abreviado. ano.

Textos de publicações em eventos:

SOBRENOME, Nome. Título. *In*: NOME DO EVENTO, número da edição do evento em arábico, ano em que o evento ocorreu, cidade de realização do evento. *Tipo de publicação* (anais, resumos, relatórios). Cidade: Editora, ano. p. xx-yy (página inicial - final do trabalho).

Dissertações/Teses:

SOBRENOME, Nome. *Título da D/T*: subtítulo. Ano. Número folhas. Dissertação/Tese (Mestrado em.../Doutorado em...) – Nome do Programa de Pós-Graduação ou Faculdade, Nome da IES, Cidade, Ano.

Sites:

AUTOR(ES). *Título* (da página, do programa, do serviço, etc.). Versão (se houver). Descrição física do meio. Disponível em: <http://...>. Acesso em: dd(dia). mês abreviado. aaaa(ano).

Endereço para envio de correspondências

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC)
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)
Prédio B3 – Sala 106 – *Campus I*
Bairro São José – BR 285 – Km 292
Caixa Postal 611 – CEP 99052-900
Passo Fundo - RS
Fax: (54) 3316-8125
E-mail: ppgletras@upf.br

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapasse os 2MB).
3. Todos os endereços de URLs no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) estão ativos e prontos para clicar.
4. O texto está em espaço 1,5 entrelinhas; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico ao invés de sublinhar (exceto em endereços URL); com figuras e tabelas inseridas no texto, e não em seu final.
5. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para autores, na seção Sobre a Revista.

6. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, para avaliação por pares (ex.: artigos). Em caso de citação de autores, "Autor" e ano são usados na bibliografia e notas de rodapé, ao invés de Nome do autor, título do documento, etc.

Declaração de Direito Autoral

Declaro que o presente artigo é original, não tendo sido submetido à publicação em qualquer outro periódico nacional ou internacional, quer seja em parte ou em sua totalidade. Declaro, ainda, que uma vez publicado na revista DESENREDO, editada pela Universidade de Passo Fundo, o artigo jamais será submetido por mim ou por qualquer um dos demais coautores a qualquer outro periódico. Através deste instrumento, em meu nome e em nome dos demais coautores, porventura existentes, cedo os direitos autorais do referido artigo à Universidade de Passo Fundo e declaro estar ciente de que a não observância deste compromisso submeterá o infrator a sanções e penas previstas na Lei de Proteção de Direitos Autorias (Nº 9609, de 19/02/98).

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.