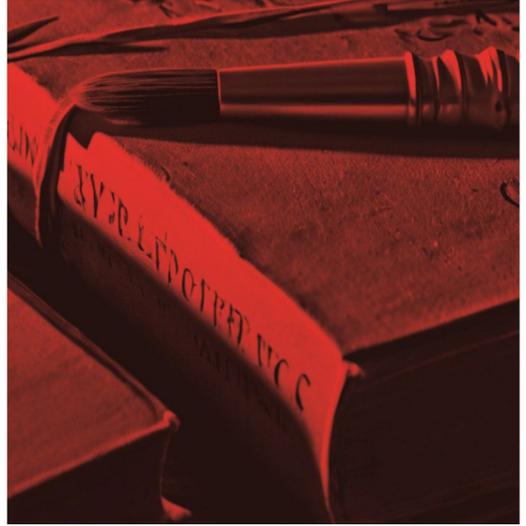
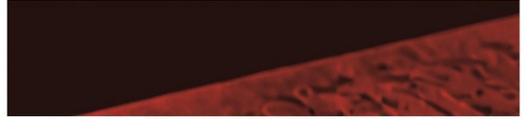


letras em foco



abordagens literárias

Organizadores:

Cecília Guedes Borges de Araujo

Lucas Evangelista Saraiva Araújo

Maria Francisca da Silva

Silvana Maria Pantoja dos Santos



EDUFMA

letras em foco

**abordagens
literárias**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDUFMA EDITORA DA UFMA

Diretora Dra. Suênia Oliveira Mendes

Conselho Editorial Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho

Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues

Prof. Dr. Márcio José Celeri

Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro

Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Prof. Dr. Luis Henrique Serra

Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva

Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira

Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Bibliotecária Iole Costa Pinheiro



Associação Brasileira das Editoras Universitárias



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0.

Cecília Guedes Borges de Araujo
Lucas Evangelista Saraiva Araújo
Maria Francisca da Silva
Silvana Maria Pantoja dos Santos
(organizadores)

LETRAS EM FOCO:
ABORDAGENS LITERÁRIAS

São Luís



EDUFMA
2025

© 2025 EDUFMA - Todos os direitos reservados

Projeto gráfico e diagramação

Ronyere Ferreira

Capa

Alexandre Mesquita

Demais fotos da capa

Os autores

Revisão

Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L649

Letras em foco: abordagens literárias [recurso eletrônico] / Cecília Guedes Borges de Araujo... [et al.] (organizadores). – São Luís: EDUFMA, 2025. 201 p.

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web

<<https://www.edufma.ufma.br/>>

ISBN:978-65-5363-423-7

1. Leitura literária. 2. Literatura - Cinema. 3. Memória. I. Araujo, Cecília Guedes Borges de. II. Título.

CDU: 82.09

Elaborada pela Bibliotecária: Rosana Rodrigues dos Santos CRB-13/969

PRODUZIDO NO BRASIL [2025]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga CEP: 65080-805 |

São Luís | MA | Brasil Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Josenildo Campos Brussio</i>	
<i>HORA DA LEITURA LITERÁRIA, UM DIÁLOGO: ESPERANÇAR NA COLETIVIDADE.....</i>	12
<i>Clarice Lima Coelho</i>	
<i>Ana Patrícia Sá Martins</i>	
UMA PROPOSTA DE LEITURA DO POEMA EM SALA DE AULA: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO URBANO EM FOCO.....	27
<i>Nátali Conceição Lima Rocha</i>	
<i>Silvana Maria Pantoja do Santos</i>	
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM LITERATURA DE CORDEL: REFLEXÕES ACERCA DE PESQUISAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA CAPES.....	40
<i>Adão Luís da Silva Miranda</i>	
<i>Ana Patrícia Sá Martins</i>	
MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO DA DITADURA MILITAR NA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA.....	59
<i>Thiago Felício Barbosa Pereira</i>	
CORONELISMO E MANDONISMO EM <i>TEODORO BICANCA</i> , DE RENATO CASTELO BRANCO.....	73
<i>Lueldo Teixeira Bezerra</i>	
<i>Raimunda Celestina Mendes da Silva</i>	

VIOLÊNCIAS SOCIAIS NA OBRA *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS: HUMILHAÇÃO E RESENTIMENTO..... 88

Alberina da Silva Sousa

Thiago de Sousa Amorim

A VILANIA NO CONTO DE FADAS *A BELA ADORMECIDA*: DA LITERATURA AO CINEMA..... 108

Leonnardo Vieira de Sousa

Renata Cáceres Cunha Ferreira

Cecília Guedes Borges de Araujo

A ÉPOCA DA INOCÊNCIA: A CONTRIBUIÇÃO DA MISE-EN-SCÈNE E DA VOZ-OVER NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO FILME..... 125

Lucas Evangelista Saraiva Araújo

Paula Costa dos Santos

NA CORDA BAMBA: UM CAMINHO PARA A TRANSCRIÇÃO CIRCENSE..... 140

Renata Cáceres Cunha Ferreira

Leonnardo Vieira de Sousa

Cecília Guedes Borges de Araujo

***A MULHER QUE ENVELHECEU*, DE VIRIATO CORREIA: UMA ANÁLISE SOB AS VERTENTES DO FANTÁSTICO.....** 154

Tayane Fernandes dos Santos

Gnaína dos Anjos Carneiro

Soraya de Melo Barbosa Sousa

PENÉLOPE - A AUTONOMIA FEMININA EM *ULYSSES*
DE JAMES JOYCE..... 170

Joana D'Arc Almeida da Silva

Herasmo Braga de Oliveira Brito

PREFÁCIO

Prefaciador não é uma tarefa fácil. É um exercício de (re)aprendizagem constante, de reflexões sobre o que está escrito, o que foi dito ou o que se pretende dizer. Como bem lembra Gabriel Garcia Márquez: “A sabedoria é algo que quando nos bate à porta já não nos serve para nada” (2009). E como foi bom aprender com uma coletânea que traz uma diversidade temática profícua e amadurecida como a que vemos na presente obra.

Fiquei lisonjeado em receber o convite para desempenhar tal feito, uma vez que o campo dos estudos literários tem ganhado cada vez mais força e notoriedade no Brasil. O Painel Lattes, lançado recentemente (2024), em homenagem ao centenário de nascimento do físico César Lattes, traz um levantamento sobre o número de profissionais pós-graduados por área (e outras categorias como nível/formação, grande área, instituição, região, estados, cidades, etc.) no país; e a área de Letras ocupa o 7º lugar, com 29.995 concluintes, dados extraídos da Base Lattes em 07/03/2024.

Essa nova demanda de estudos contemporâneos na área de Letras demonstra o crescimento dos cursos de pós-graduações nessa área, bem como, a procura de profissionais por esses cursos. Consequentemente, as pesquisas referentes aos estudos literários têm se projetado por novos campos teóricos e epistemológicos. A presente obra é uma demonstração dos frutos desse empreendimento: são dez capítulos produzidos por autores, vinculados a programas de Pós-Graduação em Letras de diferentes estados do Brasil (PPGEL-UFMS, PPGLetras-UEMA, PPGL-UESPI, PPG-Letras-UFRGS, PPGEL-UFPI), entre docentes permanentes, colaboradores, discentes e egressos.

Entre os campos de investigação da área, os estudos da memória no campo literário tornam-se cada vez mais proeminentes. Evidenciamos

uma teia dos estudos da literatura e da memória que se tece nos capítulos da presente obra e que garantem a assertiva de Beatriz Sarlo: “A memória é um bem comum, um dever (como se diz no caso europeu) e uma necessidade jurídica, moral e política” (2007). Ou como diria Halbwachs: “A memória é este trabalho de reconhecimento e reconstrução que atualiza os ‘quadros sociais’ nos quais as lembranças podem permanecer e, então, articular-se entre si” (2006).

O livro *Letras em Foco: abordagens literárias (Volume 1)* nos convida a saborear diferentes perspectivas e experiências do universo da leitura e da literatura, tangenciando discussões potentes sobre diversos temas, tais como, projetos de pesquisa-ação de incentivo à leitura literária; a análise de personagens vilãs em adaptações de contos ao cinema; a análise crítica (sob um viés político e sociológico) do coronelismo e do mandonismo; um mergulho na memória e patrimônio do centro histórico de São Luís, em poemas de José Nascimento e Luís Cassas; uma reflexão sobre a memória e a representação da Ditadura Militar em três romances sobre o tema *Volto semana que vem, O corpo interminável e Setenta*; um retrato das violências sociais refletidas em sentimentos de humilhação e ressentimento em Carolina de Jesus; as vertentes do fantástico em Viriato Correia e, por fim, a análise da adaptação fílmica *A época da inocência* de Martin Scorsese.

A obra se inicia com o primeiro capítulo *HORA DA LEITURA LITERÁRIA, UM DIÁLOGO: ESPERANÇAR NA COLETIVIDADE* de Clarice Lima Coelho e Ana Patrícia Sá Martins, no qual nos deparamos com os relatos de experiência e vivências das pesquisadoras e professoras de Língua Portuguesa e Literatura na aplicação do projeto de pesquisa-ação intitulado *Hora da Leitura Literária*, em uma escola da rede privada no município de Balsas/MA, com o objetivo de incentivar a leitura literária com jovens do 9º ano do Ensino Fundamental. É um convite aos professores e pesquisadores que se deparam com os desafios cotidianos do ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica.

No segundo capítulo *UMA PROPOSTA DE LEITURA DO POEMA EM SALA DE AULA: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO URBANO EM FOCO*, as autoras Náatali Conceição Lima Rocha e Silvana Maria Pantoja do Santos nos convidam a conhecer o poder da memória a partir da leitura dos poemas “Histórico da cidade”, de José Maria Nascimento, e “Companhia de seguro”, de Luís Augusto Cassas, traçando um

diálogo com as paisagens do centro histórico de São Luís, como estratégias pedagógicas para o ensino de literatura na Educação Básica.

No terceiro capítulo **ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM LITERATURA DE CORDEL: REFLEXÕES ACERCA DE PESQUISAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA CAPES** de Adão Luís da Silva Miranda e Ana Patrícia Sá Martins, os autores analisam as produções acadêmicas brasileiras que desenvolveram pesquisas a partir da abordagem didática da literatura de cordel com alunos da educação básica. A pesquisa traz uma perspectiva didática do ensino de Língua Portuguesa e Literatura por meio da Literatura de Cordel, destacando a importância das narrativas orais, artes literárias populares e saberes locais.

No quarto capítulo **MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO DA DITADURA MILITAR NA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA** de Thiago Felício Barbosa Pereira observa-se a memória como elemento de representação, reflexão e inflexão dos episódios trágicos da Ditadura Militar no Brasil em três obras *Volto semana que vem*, de Maria Pilla, *O corpo interminável*, de Claudia Lage e *Setenta*, de Henrique Schneider, que dialogam entre si e contribuem para uma representação da memória coletiva desse triste acontecimento histórico do nosso país. O autor convida-nos a “não esquecer” os atos atrozados dos anos de chumbo da nossa história, por meio das análises das três obras citadas.

No quinto capítulo **CORONELISMO E MANDONISMO EM TEODORO BICANCA**, DE RENATO CASTELO BRANCO, de Lueldo Teixeira Bezerra e Raimunda Celestina Mendes da Silva, temos uma análise crítica, sob um viés ficcional, político e sociológico, do coronelismo e do mandonismo na obra *Teodoro Bicanca*, de Renato Castelo Branco. Os autores nos conduzem a uma reflexão do regionalismo singular do romance, destacando elementos da ficção pujantes de relatos históricos e memorialísticos que trazem o Vale do Parnaíba piauiense como cenário das tramas em que o coronelismo e o mandonismo atuam como elementos culturais que influenciam diretamente na vida do sertanejo piauiense, na sua vida local, nos seus costumes cotidianos.

No sexto capítulo **VIOLÊNCIAS SOCIAIS NA OBRA QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA**, DE CAROLINA MARIA DE JESUS: HUMILHAÇÃO E RESSENTIMENTO, de Alberina da Silva Sousa e Thiago de Sousa Amorim, discute-se os temas

da humilhação e do ressentimento como atos de violência social na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Os autores conseguem revelar a dimensão sensível da escritora, configurando-a como uma autora da literatura marginal, capaz de superar os seus ressentimentos e humilhações por meio do texto literário.

No sétimo capítulo **A VILANIA NO CONTO DE FADAS A BELA ADORMECIDA: DA LITERATURA AO CINEMA** de Leonardo Vieira de Sousa, Renata Cáceres Cunha Ferreira e Cecília Guedes Borges de Araujo, encontramos uma produção acadêmica de pesquisadoras/es do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) sobre a adaptação fílmica das personagens vilãs do conto *A Bela Adormecida*. O texto nos traz uma análise dos estudos das personagens vilã do conto, com destaque para os elementos do universo cinematográfico nos processos de adaptação da obra literária ao cinema (a narrativa, a visualidade plástica da produção, os personagens, os figurinos, as cores, os cenários, a trilha sonora, o enquadramento de cena).

O oitavo capítulo **A ÉPOCA DA INOCÊNCIA: A CONTRIBUIÇÃO DA MISE-EN-SCÈNE E DA VOZ-OVER NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO FILME**, de Lucas Evangelista Saraiva Araújo e Paula Costa dos Santos, traz uma análise da adaptação fílmica *A época da inocência* de Martin Scorsese, sobretudo das contribuições da *mise-en-scène* e da *voz-over* na construção de sentidos dessa adaptação para as telas do cinema.

O nono capítulo **NA CORDA BAMBÁ: UM CAMINHO PARA A TRANSCRIÇÃO CIRCENSE**, de Renata Cáceres Cunha Ferreira, Leonardo Vieira de Sousa e Cecília Guedes Borges de Araujo, traz uma análise da adaptação da obra *Corda Bamba* de Lygia Bojunga para o universo cinematográfico no filme *Corda bamba: história de uma menina equilibrista*, do diretor Eduardo Goldenstein, ressaltando o caráter circense tradicional dos anos de “ouro do circo”.

O décimo capítulo **A MULHER QUE ENVELHECEU, DE VIARIATO CORREIA: UMA ANÁLISE SOB AS VERTENTES DO FANTÁSTICO**, de Tayane Fernandes dos Santos, Gnaína dos Anjos Carneiro e Soraya de Melo Barbosa Sousa, brinda-nos com uma revisão bibliográfica do fantástico ficcional, trazendo à baila autores como Flávio

Garcia, Tzvetan Todorov, Felipe Furtado, Remo Ceserani, Gama Khalil e David Roas. As autoras fazem uma análise do conto *A Mulher que enveleceu* de Viriato Correia à luz dos elementos da narrativa fantástica.

Por fim, o último capítulo PENÉLOPE - A AUTONOMIA FEMININA EM *ULYSSES* DE JAMES JOYCE de Joana D'Arc Almeida da Silva e Herasmo Braga de Oliveira Brito aborda uma discussão muito importante sobre o protagonismo feminino na literatura a partir da análise do último episódio *Penélope* do romance *Ulysses*, de James Joyce. Os autores demonstram em suas análises o protagonismo de Molly, personagem de *Ulysses*, configurando-a como uma mulher forte e sensual, que desafia as convenções sociais de sua época.

Prefaciando a obra *Letras em Foco: abordagens literárias (Volume 1)* foi uma tarefa prazerosa, que me permitiu saborear a leitura de textos férteis que nos levam a diversos fios das tessituras entre memória e literatura, as possibilidades do ensino da Literatura e da Língua Portuguesa na Educação Básica a partir da pesquisa-ação e os processos de adaptação fílmica de diversos textos ficcionais literários.

Enfim, parabênzo aos organizadores do livro, Dra. Silvana Maria Pantoja dos Santos, Dra. Maria Francisca da Silva, Ma. Cecília Guedes Borges de Araujo e Me. Lucas Evangelista Saraiva Araújo, pelo trabalho arguto e grandioso de conseguir reunir textos de pesquisadores alinhados e comprometidos com a pesquisa científica literária séria e responsável em nosso país. Por fim, fica o convite para se deleitarem com esta obra maravilhosa. Uma excelente leitura a todos vocês!

Dr. Josenildo Campos Brussio
Professor da UFMA/São Bernardo

***HORA DA LEITURA LITERÁRIA,* UM DIÁLOGO: ESPERANÇAR NA COLETIVIDADE**

Clarice Lima Coelho
Ana Patrícia Sá Martins

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Passagem

Lá na passagem do riacho
A onde os menino vão banhar
ando e pulando do balanço
De cima do gaio do Ingá
O pesqueiro na sombra da gameleira
O crioli é a melhor isca pra pescar
As pacuzinhas
E na fonte velha pegar curimatá
Cante minha gente cante
Cante que é pra gente se lembrar
(SANTOS, 2021).

A fala, a voz, verbalizar é necessário nas conversas. Há que nutrir de esperança na ação coletiva, dialógica. E como fazer disso um momento prazeroso na escola? E é com essa linguagem coloquial, perfilada na letra da música de Deusamar Santos¹, que apresentamos este capítulo,

1. O cantor e compositor Deusamar Santos é natural de Balsas, sul do estado do Maranhão. É uma expressão viva do regionalismo e da cultura popular. Com aproximadamente 30 anos de experiência como artista profissional e sete CDs autorais gravados, o artista apresenta em suas composições expressões e características do povo maranhense, canta a cultura e as belezas naturais do Maranhão.

no intuito de compartilharmos reflexões acerca de um projeto de leitura literária, desenvolvido com alunos do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada de ensino, no município de Balsas, região Sul do Maranhão.

Nesse sentido, situando nosso lugar de fala como professoras e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no ensino de línguas (MELP), registrado no diretório do CNPQ, consideramos relevante investigarmos a potencialidade do trabalho didático da leitura literária, a partir do diálogo com a leitura de mundo dos alunos, buscando aproximar o processo de ensino e aprendizagem da escola com as práticas sociais reais vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano.

Ao refletirmos sobre a prática empreendida, vale destacar que as autoras deste capítulo, já na sua infância, tiveram o privilégio do estímulo à leitura dentro e fora de casa. No caso da primeira autora, que voz fala neste momento, por exemplo, havia um dia da semana na escola, selecionado pela professora, em que as atividades se concentravam unicamente para a leitura dos textos do livro didático. Na época, a professora pedia aos alunos que treinassem em casa, e, com 10 anos de idade, eu passava a manhã inteira “decorando” aquela leitura, o coração faltava sair pela boca, mãos gelavam. Iniciava à tarde e lá estávamos debulhando o texto.

Eram horas dedicadas a “decorar” a leitura. Chegado o dia, a vontade era perguntar, discutir; mas, infelizmente, hoje, como professora, ao analisar pesquisas sobre formação docente e leitura literária, percebo que àquela professora não foi oportunizada uma orientação didática ao trabalho pedagógico na mediação da leitura.

Na nossa escola, no município de Fortaleza dos Nogueiras – MA, também localizado na região sul do MA, não havia biblioteca e as leituras eram as que os livros didáticos poderiam nos fornecer. Na 4ª série (hoje 5º ano), num concurso de produção textual na cidade, participei de um concurso de produção textual e venci. O prêmio foi um dicionário de capa preta, grossa, com um cheiro agradável, muitas páginas finíssimas. Curiosamente foi o meu primeiro livro. Lia-o constantemente para aprender o significado das palavras, para questionar alguém, para ler somente.

Passou esta fase. Entrei no Ensino Fundamental anos finais. Textos? Poucas leituras. O solicitado era aprender sobre classes gramaticais, período simples, período composto. Biblioteca, havia na escola, lá ficávamos

horas, mas para pesquisas na Barsa².

Nesta época eu já morava em Balsas – Maranhão, em uma das poucas escolas que havia no município – Colégio São Pio X e, esta estava sob a direção dos Irmãos Maristas. Lá também havia livros de São Marcelino Champagnat³. Contudo, meu interesse por leitura se limitava ao que os professores solicitavam.

Meus pais liam pouco, minha mãe gostava (ainda gosta) de ler a Bíblia, meu pai, com muita dificuldade lia jornais, revistas que tratavam de informações sindicais. Mas era encantador como meu pai (com apenas a 3ª série não concluída) ficava por horas na peleja, soletrando para entender o que diziam aquelas páginas.

Aprendi a ler literatura mais no contexto da Igreja Católica: grupo de jovens, formações sociais católicas. Quando participava dos encontros, gostava das atividades em grupos, pois podíamos ler e depois expor aos outros, sem nos sentirmos constrangidos. Os formadores nos faziam acreditar que estudar e ler poderia nos dar condições de compreensão do mundo que nos cerca e que a sabedoria vem das leituras e da possibilidade de escutar e ser escutado.

Hoje atuo como coordenadora pedagógica na rede pública e na privada como professora de Língua Portuguesa, ambas nos anos finais do Ensino Fundamental. Em vista disso, ainda me inquieto quando tenho que me debruçar nas leituras.

É justamente a partir desta constante sede em aproximar a aprendizagem escola e sociedade/comunidade que os caminhos destas duas professoras e autoras do presente capítulo se encontram. A (con)vivência que temos em nossas conversas e discussões sobre pesquisas acerca da formação de professores e ensino de língua materna e literatura têm ratificado nossa crença de que “pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói a humanidade” (DALVI *et al*, 2013, p. 32),

2. Barsa foi uma enciclopédia criada no Brasil e posteriormente comprada pela espanhola Editorial Planeta, que a traduziu para o espanhol e a vendeu em quase toda a América Latina. A enciclopédia Barsa foi comprada pela Editorial Planeta no ano de 2000. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Barsa>.

3. Marcelino Champagnat fundou o Instituto Marista, inicialmente denominado Instituto dos Irmãozinhos de Maria, em 1817, na França. Foi um homem humilde, mas com grandes sonhos e visão de futuro. Dedicou-se à vida religiosa e, com fé em Maria, a Boa Mãe. Construiu uma obra educativa dedicada à educação evangelizadora de crianças, adolescentes e jovens, especialmente aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. <https://marista.org.br/marcelino-champagnat/>.

visto que é necessário o incentivo à leitura literária nas instituições escolares, principais agências de letramento.

Para tanto, compartilhamos a experiência (trans) formativa que desenvolvemos através de uma pesquisa-ação, a qual teve como ponto de partida o projeto didático intitulado *Hora da Leitura Literária*, desenvolvido como possibilidade de incentivo à leitura literária. Motivadas pela problemática como a prática docente no ensino de literatura, mediada pelo diálogo com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, pode oportunizar a construção de reflexão crítica?

Partimos do pressuposto de que a leitura literária, orientada por roteiros de leitura e mediada por professores e alunos, possibilita maior integração e diálogo entre os participantes e, todos podem ser responsáveis e integrantes ativos na partilha das narrativas. Diante do referido contexto, desenvolvemos nosso trabalho pedagógico com um grupo de 12 alunos da turma de 8º ano, em 2021, continuando em 2022 com os mesmos alunos, agora no 9º ano.

HORA DE LER LITERATURA

Ao discutirmos acerca da leitura literária na escola, entendemos ser pertinente refletirmos acerca dos processos de mediação didática que ocorrem (ou não) com os alunos. Há uma idade/série/etapa ideal para iniciação à leitura literária? Como a escola insere a leitura literária nas práticas do cotidiano pedagógico? A esse respeito, Ferreira afirma:

Embora no espaço escolar, a leitura, assim como a escrita, seja considerada objeto de ensino e aprendizagem de professores e alunos, temos percebido (...) que este objeto cultural não tem recebido o valor e a importância que deveria ter, exatamente por não ser utilizada como linguagem, ou seja, em vez de ser concebido como forma de interação social, o foco ainda tem recaído na língua como produto morto(...)
(FERREIRA, 2020, p. 81).

Entendemos que a leitura de textos literários pode acontecer em qualquer momento e em qualquer idade, mas é preciso que a escola proporcione momentos prazerosos e didaticamente planejados. Dalvi *et al* (2013) nos apresentam, em um de seus princípios para o trabalho com a

literatura na escola, que é preciso “fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito (...)” (DALVI *et al* 2013, p. 84).

Na leitura, há o encontro do leitor com o texto: na escuta de contações de narrativas, no sentir o cheiro de um livro novo, na visita e no mexer dos livros na biblioteca da escola, destes e de outros momentos nascem leitores. Para tamanha tarefa é necessário “Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de sujeito leitor e livre, responsável e crítico (...)” (DALVI *et al*, 2013, p. 20).

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) destinado à educação infantil e fundamental, lançado em 2019, nos orienta que

(...) os saberes construídos, nos anos finais do Ensino Fundamental devem possibilitar ao aluno exercer ativamente seu papel no processo de interação, como sujeito que analisa, compreende e intervém na realidade da qual participa (DCTMA, 2019. p. 93).

Esta orientação nos ajuda muito no trabalho docente, mas é preciso que sejamos audaciosos nas práticas pedagógicas e acreditemos que nossos alunos consigam produzir novos saberes e questionar saberes preexistentes. Para isso, faz-se necessário proporcionar momentos de leitura literária reflexiva, pois “a educação problematizadora é um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham” (FREIRE, 2016, p. 125, grifos o autor).

Logo, para tornar nossos alunos livres para ler, há um longo caminho a percorrer, como afirma Demo (2006, p. 23): “a escola existe para iniciar as crianças na leitura do mundo, não para as disciplinas em quatro paredes através de métodos impositivos”. Demo (2006) toca num ponto crucial: a leitura precisa libertar as palavras, o pensamento, transformar ideias, questionar finais.

Demo (2006, p. 27) ainda traz a seguinte reflexão: “Ler carrega consigo o que já lemos, é perpassado pelos legados de outras leituras, reestruturando-se em novo patamar”. Pronto, daí nasce o encantamento pela literatura. O leitor reconstrói a narrativa e encanta-se pelas palavras que, juntas, se transformam em pedaço de seu mundo. Ainda nesta reflexão Demo (2006, p. 27) afirma: “ler não é absorver um texto, mas desfazê-lo

na condição de sujeito, não de objeto de ideias alheias”.

Destas verdades ditas por Demo, trazemos outras indagações: por que se lê tão pouco literatura nas escolas? Onde se deixou o encantamento pela leitura literária nas aulas?

Ao longo dos anos escolares, especialmente no ensino fundamental, a leitura literária ficou marcada por momentos de análise de dados, sistematização do que deve ser dito acerca daquele clássico, com ideias preconcebidas e com sentido imutável, o que acaba por “desconhecer os homens como seres históricos” (FREIRE, 2016, p. 126).

Todavia, Demo (2006, p. 49) adverte que, “quem lê bem briga com o texto, porque o sentido maior da leitura é fazer-se autor, não porta-voz”. Isto é profundo e passa despercebido nas escolas.

No entanto, o DCTMA (2019) nos anima,

(...) os estudos, do 6º ao 9º ano, deverão assegurar a continuidade da formação integral dos estudantes de modo que as práticas de linguagem desenvolvidas nos anos iniciais sejam aprofundadas. Práticas de leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica de gêneros textuais com maior grau de complexidade do que aqueles abordados nas séries anteriores devem ser trabalhados (DCTMA, 2019, p. 93).

Nosso artigo tem como foco principal o adolescente, ou melhor, o leitor do 9º ano, que já vem com prejuízos de encantamento e que, “resistem a revelar aquilo que consideram sua intimidade. Pudor ou medo do contrassenso, do erro de interpretação que os desacredita” (DALVI *et al*, 2013, p. 21).

Acreditamos que é neste momento que podemos trazer à rotina escolar a *Hora da Leitura Literária*, estratégia de leitura que consiste numa roda de compartilhamento de narrativas, em que não há um melhor que o outro, há apenas um mediador (podendo ser o professor), que “já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2016, p. 120) e este deve lançar mão de julgamentos, pois,

(...) a literatura precisa se fazer presente na escola por duas razões: a primeira porque é por meio da literatura que o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura de textos literários proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão

do viver, que o ajudam a entender melhor o mundo e a si mesmo; a segunda razão é que a literatura é o instrumento mais eficiente que se conhece para a criação do gosto e do hábito pela leitura (COSSON, 2020 *apud* PIOVESAN E SOUSA, 2022, p. 16).

Propor uma mudança de paradigma pode ser visto como ousadia, em se tratando de adolescentes, mas necessária.

Nossos alunos merecem momentos de fala acerca do texto lido, mas é importante o papel do professor na motivação e continuidade, pois haverá rejeições e momentos de profundos silêncios. Compartilhar ideias não é tarefa fácil, até porque muitos alunos convivem com o medo de pressões de colegas como: risadinhas, gozações e até mesmo desrespeito à oralidade, em algum momento, desengonçada e sem nexo para alguns, mas para eles faz todo sentido. Começar não é fácil, mas

A literatura lida em sala de aula convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura (DALVI *et al*, 2013, p. 24).

Existem dois critérios fundamentais para a realização desses encontros de leitura: o primeiro deles consiste em escolher livros que sejam obras clássicas da literatura universal, segundo que contribuam para a reflexão crítica sobre aspectos centrais da nossa sociedade.

Como versa Mortatti (2014, p. 24),

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino.

Sábias palavras de Mortatti (2014), contribuindo para que o ensino da literatura se torne efetivo e presença concreta no ambiente escolar e,

desde os anos iniciais.

LEITURA LITERÁRIA: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA DO AUTOR AO LEITOR

Para concretizarmos a pesquisa-ação *A Hora da Leitura Literária*, começamos com um desafio mais pessoal do que acadêmico: como estimular a leitura literária de obras na sua íntegra com alunos do ensino fundamental, sem tornar isso uma prática enfadonha e obrigatória?

Contudo esta leitura literária, na época em que iniciamos, não tinha um caráter científico. A intencionalidade era responder à pergunta que introduz este tópico. Para tanto, fomos (os alunos e a primeira autora) construindo uma identidade à nossa roda de leitura que contribuiu para não conseguirmos separar a professora da pesquisadora.

E, assim, fomos construindo afinidades e vínculos, desenvolvendo em nosso calendário didático, o dia para nossa roda de conversa para discussões sobre a leitura literária.

Para esta importante missão, arriscamos a indicação, a partir das leituras presentes no livro didático usado pela turma, os Contos de Lygia Fagundes Telles: Antes do Baile Verde, Noturno Amarelo, Natal na Barca e Venha ver o pôr do sol, dividindo-os em duplas, por serem contos curtos, a aceitação foi positiva, da turma, que ainda era do 8º ano em 2021. E cada dupla lia seus respectivos contos em dias distintos, uma semana entre o primeiro e o segundo, e assim seguimos com os demais contos.

A escolha de contos contradiz a dica, “Minha dica com os “recém-iniciados” me diz que é mais seguro começar com poemas mais diretos, simples, sem simplificações. É sempre mais fácil entender” (VARGAS, 2021, p. 57). E,

Jamais lançar um leitor à leitura sem considerar os riscos envolvidos (e tentar, tanto quanto possível, equacionar idade, adequação vocabular e temática, grau de inovação, questionamento à doxa etc.): o professor de literatura sabe e reconhece que existem horizontes (e se esforça arduamente para identificá-los, mas entende que deve expandi-los, e não confirmá-los (...)) (DALVI *et al*, 2013, p. 82).

Na data prevista para compartilhar as leituras, já cheguei nervosa à

sala de aula. A noite anterior tinha sido longa, minhas mãos gelavam. Será que eu tinha ido além do que era possível? Arrisquei demais?⁴

O objetivo deste primeiro contato com os textos literários era seguir as dicas de DALVI *et al* (2013) “Alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola”,

Fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-los ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos (e talvez principalmente do próprio professor, como leitor em evidência) (DALVI *et al*, 2013, p. 84).

Neste primeiro momento, concordamos com a leitura de literatura como um hábito no cotidiano escolar e, tivemos a nossa *Hora da Leitura Literária*. Cada dupla fez a leitura dos contos de Lygia Fagundes Telles: uns consideraram os contos chatos, outros as narrativas confusas e os últimos questionaram o porquê de os textos não terem um desfecho.

Na condução desta leitura literária cuidamos de um aspecto: a análise literária, apesar das insatisfações dos alunos acerca das narrativas, “penso que as análises, as leituras de descobertas puramente literárias, ao invés de aproximar, frequentemente afastam os leitores da literatura” (VARGAS, 2021, p. 43).

Evitar este aspecto não é fácil, visto que a minha formação literária girou, muitas vezes, na identificação de autor, foco narrativo, personagem, conflito, enredo, ambiente e tempo. O momento era de conquistas: do leitor, da obra, da fala e da escuta, “Ler literatura significa ler a vida, e não se pode aprisionar a vida entre metáforas e metonímias, classificações de narradores ou de personagens, estilos de época etc.” (VARGAS, 2021, p. 43).

O importante era deixá-los falar, pois, “(...) os alunos devem ser estimulados a ousar a pensar, a partir de si próprios, nesse diálogo com o texto, o que pode ser feito através de práticas de diários de leitura em que registram seus medos e suas descobertas do e no ato de ler” (PIOVESAN E SOUSA, 2022, p. 18 e 19).

E nesta partilha, os alunos zangavam com as narrativas sem um fim lógico, eles queriam conversar sobre os conflitos e as pontas soltas que

4. O uso da primeira pessoa do singular neste trecho é para se referir à primeira autora deste capítulo e as provocações feitas acerca da leitura literária ao longo do projeto.

o narrador deixou na história. É preciso “(...) dar atenção ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita, favorecendo, assim, seu investimento na leitura” (PIOVESAN E SOUSA, 2022, p. 19).

Ao final, os questionamentos, vale a pena dar continuidade? Estávamos iniciando um diálogo, logo, “Todo acordo pode ser desconstruído, porque toda aceitação implica alguma submissão. Onde todos consentem, há mais artimanha imposta do que inteligência. Nem por isso, deixamos de precisar de acordos” (DEMO, 2005c *apud* DEMO, 2006, p. 77).

Nesta provocação com o intuito de engajar os alunos na leitura, uns confirmaram positivamente e outros ficaram neutros, talvez para não me desagradar ou talvez eu assim percebia, pois, “A concordância mais interessante é aquela que concorda discordando, ou discorda concordando, porque não apaga o sujeito. Este jogo infundável de sujeitos interpretantes, questionadores é a graça da leitura (...)” (DEMO, 2006, p. 77).

Pois bem, combinamos outra leitura, mas eu ainda estava muito insegura, será que eles iam apreciar a próxima história? Combinamos a leitura do conto “Felicidade Clandestina de Clarice Lispector”.

O momento oportuno fora reagendado por duas vezes, muitos conteúdos se apresentavam e se acumulavam, tínhamos prazo a cumprir. Percebemos um desafio a ser superado, “Desde que comecei a lecionar, pude perceber, e diariamente confirmava isso nas salas de aula, que se não houvesse motivação suficiente os livros não seriam entendidos e, muito menos lidos” (VARGAS, 2021, p. 42). Era preciso criar motivo para ler; era também necessário organizar o planejamento e encaixar um dia fixo para a *Hora da Leitura Literária*, que ainda não levava esta identidade.

A leitura do conto de Clarice Lispector aconteceu, apertando aqui e ali. A construção da narrativa os fez questionar quem seria a narradora-personagem e a antagonista? Será que a primeira buscava incessantemente seu primeiro amor e este seria não um livro, mas um menino? Para estes questionamentos deixei-os fruir no diálogo entre a autora e eles (os leitores), “(...) o texto significa descobrir a vida enredada em suas malhas. Significa perceber a realidade de forma mais palpável por meio da impalpável trama da linguagem” (VARGAS, 2021, p. 28). Tal diálogo objetivava criar engajamento com a leitura literária, bem mais do que com o conto de Lispector. Comungamos com Vargas, “(...) interessa-me, neste trabalho,

a leitura da literatura tal como venho praticando em sala de aula, sempre no sentido de despertar o prazer do texto e aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno” (VARGAS, 2021, p. 30) Em 2021 não foi possível dar sequência. O romper de um hábito trazido desde antes da profissão professor requer coragem e esta ainda estava escondida nos escombros escuros da minha mente. Com toda aquela gama de habilidades a serem trabalhadas na Língua Portuguesa, não conseguimos ver com clareza a presença da leitura literária no currículo da escola.

É preciso crer que mudanças são possíveis, a especialização de Literatura e Ensino seguia seu curso, 2022 abria novas possibilidades. Os sonhos de um fazer pedagógico melhor, também estava ali, gritando.

Primeira semana de aula. Os alunos que dantes eram do 8º ano, agora juntos, começávamos uma caminhada no 9º ano. Olha a surpresa! Eles desejavam a *Hora da Leitura Literária!* Fizemos os nossos acordos: escolha da obra e organização do dia fixo – as quartas-feiras, conjuntamente a isto, um café que denominamos de Café Literário.

Desafiamo-nos à primeira obra, Dom Casmurro, com a concordância da maioria. Como lê-la se não havia exemplares para todos? Designamos a missão a um dos colegas que baixasse a obra via internet e a enviasse aos outros por um grupo de watsApp, criado somente para este fim. Tarefa aceita.

Agora era a hora de distribuir as funções: quem leria, como seria a leitura. Dividimos a leitura em dupla – cada dupla leria um capítulo, na data prevista deveriam escolher trechos para comentários e resumir o capítulo; a leitura seria em círculo, todos poderiam participar, comentar, escutar, pois o papel do professor deve ser entendido como “orientador, não como instrutor” (DEMO, 2006, p. 50).

Rememorando que a leitura ainda seguia o mesmo objetivo, incorporá-la às atividades escolares (DALVI *et al* 2013).

Seguíamos as leituras literárias, capítulo por capítulo. Bentinho ia se apresentando, a admiração à Capitu era visível, “Ao ler um romance, por exemplo, reajo com os sentimentos, com os sentidos, com a emoção, conheço a outra dimensão da realidade que é o imaginário” (VARGAS, 2021, p. 31).

A cada novo dia de leitura, havia um olhar inseguro acerca da leitura. Veio um medo, mais meu do que dos alunos, se este seria o percurso, se deveria continuar. Sobre isto devo admitir que busquei a obra Dom

Casmurro em quadrinhos, distribuída nas escolas públicas, para que pudessemos adiantar a leitura e, rapidamente concluímos. O “Bentinho”, este foi condenado pela turma, cabendo-lhes o direito de julgá-lo ciumento e obsessivo. Já o narrador deixou o enigma da traição de “Capitu” sem um desfecho, e foram muitas as hipóteses, “O texto pode ser lido porque é naturalmente inacabado, deixando margem de manobra para o leitor” (DEMO, 2006, p. 62).

Os alunos sugeriram mais outra narrativa, agora uma estrangeira e contemporânea “É assim que acaba, de Collen Hoover”, desta vez lemos, relemos, página por página, discutimos, escutamos, construímos e desconstruímos os personagens, tomamos café, comemos cookies, “A leitura constitui-se em uma das atividades humanas essenciais: penso, falo, ouço, escrevo e leio” (VARGAS, 2021, p. 26).

A cada leitura de um novo capítulo, em dupla, trio e em grupo, as sugestões para a próxima *Hora da Leitura Literária* eram acordadas, “o texto literário, portanto, é o caminho mais proveitoso para a formação do leitor crítico, autônomo e competente e cabe à escola assegurar esse direito inalienável para a formação dos leitores (PIOVESAN E SOUSA, 2022, p. 16).

Comprometemo-nos em nomear este momento semanal, nas sugestões assentimos como *A Hora da Leitura Literária*, por ser uma aula e uma vez por semana. Este comprometer-se no coletivo construímos uma relação de confiança.

A escola acolhia *A Hora da Leitura Literária*. Conseguimos encaixar as habilidades deste ano nas obras escolhidas, as famílias nos apoiando e aplaudindo a iniciativa e o progresso da turma. Não esperamos o acontecer, mas encontramos “A esperança (...) na própria essência da imperfeição” (FREIRE, 2016, p. 140). Já estamos no terceiro livro de 2022, lemos *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto e já planejamos o próximo.

Fomos construindo um espaço de leitura colaborativa onde todos, alunos e professor (pesquisador) buscaram fazer parte, lendo juntos, escolhendo as obras a serem lidas, incorporamos a *Hora da Leitura Literária* ao currículo da escola. E juntos, dialogamos na esperança (FREIRE, 2016), contudo, “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar”. (FREIRE, 2016, p. 140), sim um mover-se.

CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

A *Hora da Leitura Literária* segue firme, estamos envolvidos nesta “passagem” como sugere o título da música que introduz este artigo, os alunos têm se envolvido a cada novo livro, já estamos propondo a produção de um *e-book* de *fanfiction*, com a finalidade de reescrita de outros desfechos aos personagens com que os alunos se identificaram.

Nesta pesquisa-ação *Hora da Leitura Literária*, onde a professora/pesquisadora e alunos engajaram-se no projeto, podemos concordar que a pergunta que embasou a produção desta pesquisa foi respondida. É possível sim construir práticas colaborativas de ensino da literatura e, os adolescentes podem comprometer-se à medida que o professor também assume este compromisso.

Importa-nos ressaltar que ainda há muito a ser aprimorado no campo da literatura, visto que estamos engatinhando neste campo. Os alunos analisam os textos a partir do diálogo entre autor e leitor que ainda permeia o campo da objetividade, mas com vistas a melhorar e que possamos fazer da leitura um canto “que pra gente se lembrar” (SANTOS, 2021), cantar no contexto para ler literatura nos importa o envolvimento dos participantes.

Os entraves mais significativos foram acerca do planejamento e convicções da professora/pesquisadora, pois há de convir que mudar de paradigma não é fácil. A Leitura literária nos possibilitou uma mudança de postura frente ao texto literário e aos alunos, estes nos ensinam que é preciso coragem e que mais do que ler, é possível comungar da leitura e criar vínculo entre os pares.

Estamos fazendo uma linda trajetória leitora e dialógica juntos. Meus alunos e eu, a cada nova leitura, nos encontramos mais. Estou tendo a oportunidade de me descobrir como professora, não só de Português que trata dos estudos linguísticos, mas como uma professora que abraça e se regozija cada vez que lemos uma obra literária.

Debruçamo-nos nesta tarefa e tenho tentado corrigir aquilo que a mim era carente: a sensibilidade e a condição dialógica na relação professor e aluno. Percebo que, só agora a leitura literária me faz olhar as situações e desafios com maior rigor e com menos julgamento. Fez-me argumentar com maiores insumos e tenho visto muitos progressos na construção de

repertório e imaginação dos meus alunos, que embarcaram nesta viagem dos autores aos leitores.

Este projeto se deu pela necessidade, inicial, de resolver um problema pessoal da primeira autora - a falta de leitura literária, e nesta caminhada, em colaboração e (trans) formação na pesquisa com a segunda autora, fomos percebendo como o professor que pesquisa sua prática também contribui para práticas outras.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. Disponível em https://www.ddcus.org/pdf/summer_reading/11th_grade/Dom_Casmurro-Machado_de_Assis.pdf Acesso em 20 de março de 2022.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. 1. ed., São Paulo: FTD, 2016.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERREIRA, Edith Maria Batista, CORREIA, Joelma Reis. **A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso: questões metodológicas**. 2020. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/834> . Acesso em 20 de agosto de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOOVER, Colleen. **É assim que acaba**; 26ª ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Disponível em https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/318112/mod_resource/content/1/Felicidade%20Clandestina%2C%20Clarice%20Lispector.pdf Acesso em 25

de setembro de 2021.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**, 1^a ed, Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

MARQUES, Mario Osório. **Os Paradigmas da Educação: uma experiência hermenêutica**. Disponível em file:///D:/USER/Downloads/18568-Texto%20do%20artigo-51717-500685-2-20201021.pdf. Acessado em 26 de setembro de 2022.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves, (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação M593**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PIOVESAN, Marta Helena Facco; SOUSA, Soraya de Melo Barbosa. **Letramento Literário e Ensino [e-Book]**. São Luís: UEMAnet, 2022.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

UMA PROPOSTA DE LEITURA DO POEMA EM SALA DE AULA: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO URBANO EM FOCO

Nátali Conceição Lima Rocha
Silvana Maria Pantoja do Santos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura literária no ambiente escolar é importante e contribui para o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Apesar da recomendação para o incentivo à prática de leitura, a partir de diversos gêneros textuais pelo Currículo de Língua Portuguesa, ainda há predominância, na sala de aula, da leitura e interpretação de textos em prosa, sendo a leitura de poemas pouco explorada. A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 137) orienta para o contato dos estudantes com os diversos gêneros textuais no sentido de “garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas”.

Pinheiro (2018) assevera que a formação do professor, atrelada à experiência de leitura de poemas favorece a dinâmica do uso do referido gênero literário em sala de aula e acrescenta: “Um professor que não seja capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará, na prática, que a poesia vale a pena [...]” (PINHEIRO, 2018, p. 22). Dessa forma, é importante instigar a atenção dos alunos não somente para os temas suscetíveis no poema, mas sobretudo para as imagens poéticas. Para Paz (1982, p. 130), a imagem poética envolve uma “[...] pluralidade de sig-

nificados [...]”. Por consequência, está relacionada à representação que o poeta faz do seu mundo, mas também aos sentidos que emergem do contexto dos leitores.

Paz (1982) acrescenta que o poema é um constructo de palavras organizadas pelo poeta, o qual se torna poesia por meio de imagens e sons. Ainda, de acordo com Paz (1982, p. 16), “[...] nem toda obra construída sobre as leis da métrica contém poesia. Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesia sem ser poemas”. Ante o exposto, esta proposta envolve sugestão de leitura de poemas, com ênfase nos espaços que comportam a memória e o patrimônio urbano, possíveis de serem trabalhados em sala de aula, com alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. A proposta envolve a obra *Antologia Poética*, de José Maria Nascimento, e *República dos becos*, de Luís Augusto Cassas, ambos poetas maranhenses contemporâneos. Para tanto, foram selecionados os poemas “Histórico da cidade”, de José Maria Nascimento, e “Companhia de seguro”, de Luís Augusto Cassas.

A preferência pelos referidos autores justifica-se por utilizarem uma linguagem de fácil compreensão, o que pode contribuir para aproximar os jovens da leitura de poemas e também por dedicarem, nas obras selecionadas, atenção à memória da cidade de São Luís, especificamente ao centro histórico da capital maranhense. Nelas, os sujeitos líricos denunciam o descaso com o patrimônio urbano, cuja depredação envolve furto de azulejos, ladrilhos, telhados de construções arquitetônicas seculares, pedras das ruas antigas, artefatos em bronze expostos em praças, dentre outros.

O poeta José Maria Nascimento nasceu em São Luís - MA. Sua primeira obra foi *Harmonia do conflito* (1960), publicada aos 20 anos de idade. Escritor exímio, publicou ainda as seguintes obras: *Constelação marinha* (1992), *Turbulência* (1995), *Os verdes anos da maturidade* (1987), *Os portais da noite* (2006), entre outras. A professora e também poeta Linda Barros (2020), ao se referir à produção literária de José Maria Nascimento, afirma:

José Maria Nascimento sempre “cantou” em suas obras sobre a cidade de São Luís, como seu verdadeiro chão, conhecendo cada canto, cada beco, seja ele sujo ou não. [...] Suas pinceladas poéticas sobre diversos momentos de sua vida, podem ser vistas de forma harmônica ao longo de toda

sua produção artística. Seus versos não são meramente palavras encontradas no vento e colocadas no papel para preencher vazios, mas sim, são transformadas em verdadeiras obras primas que ultrapassam os espaços do tempo. José Maria Nascimento é daqueles autores que nos embevecem com o néctar de seus versos melódicos carregados de histórias e de poesia (BARROS, 2020, p. 08).

Com isso, Barros (2020) revela que a produção literária de José Maria Nascimento tem como matéria-prima as suas próprias vivências, evidenciando ao leitor o seu lado mais sensível e humano. A autora comenta, ainda, que Nascimento não deixa de imprimir, em sua produção literária, o amor por São Luís e por sua paisagem arquitetônica.

Luís Augusto Cassas, também da cidade de São Luís, iniciou na literatura participando do *Movimento Antroponáutico* em 1970. Sua obra de estreia foi *República dos becos* (1981), tendo publicado também *A mulher que matou Ana Paula Usher* (2008), *O filho pródigo* (2008), *A paixão segundo Alcântara* (2006), *O vampiro da praia grande* (2002), *Quatrocentona: código de postura & impostura lírica da cidade de São Luís do Maranhão* (2021), dentre outras. Em 2012, publicou dois volumes intitulados *A poesia sou eu*, em que reúne toda a sua produção anterior à *Quatrocentona*.

Ao discorrer sobre a paisagem citadina na obra de Cassas, Santos e Moreira (2020) afirmam que esta suscita espaços memorialísticos, “[...] mas também leva à reflexão sobre os espaços patrimoniais nas relações de força e de poder” (2020, p. 114), cujo interesse traduz um cenário de possibilidades e apropriação capitalista. O centro histórico de São Luís foi reconhecido como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO em 1997 e abarca um acervo arquitetônico que envolve igrejas, casarões, sobrados coloniais com azulejos que remontam ao século XVII. Entretanto, o patrimônio cultural de São Luís não se restringe somente à arquitetura da cidade, comporta também as diversas expressões culturais e imateriais que pertencem à cultura do povo maranhense.

Conforme o Iphan¹ (2021), “[...] o Tambor de Crioula e o Complexo Cultural do Bumba meu boi, além da Roda de Capoeira e do Ofício e Mestres da Capoeira são bens protegidos em todos os estados brasileiros”. Assim, é correto afirmar que o Patrimônio Cultural do Maranhão

1. Informações contidas em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/superintendencias/maranhao/patrimonio-imaterial>. Não há indicação de página.

não é um bem que é protegido somente naquele Estado, mas se estende a nível nacional.

Para Santos e Moreira (2020, p. 104 - 105), “O valor patrimonial integra determinados bens, como o acervo arquitetônico e logradouros antigos, consagrados pelos significados [...], garantindo-lhes o lugar de preservação do passado”. Dessa maneira, entrelaçar memória e patrimônio, por meio da leitura de poemas de autores maranhenses favorecerá aos discentes tanto a conscientização sobre a importância da leitura, quanto ao conhecimento de escritores do Estado ao qual pertencem e também à preservação da cultura do Maranhão.

O POEMA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA POESIA DE JOSÉ MARIA NASCIMENTO E LUÍS AUGUSTO CASSAS

A leitura deve se concretizar tanto no ambiente escolar quanto fora dele, por meio de práticas que favoreçam despertar o prazer de ler. Segundo Hourelou-Lafarge e Segré (2010, p. 57), por muito tempo a escola entendeu que a leitura de entretenimento “[...] servia apenas para passar o tempo [...]”. No entanto, graças a pesquisas modernas, os educadores compreenderam que a leitura, nas suas diferentes modalidades, não só contribui para a ampliação do conhecimento, compreensão da realidade, como para o desenvolvimento do senso crítico.

Os PCNs e a BNCC, ao dissertarem sobre o currículo de Língua portuguesa, definem que o aprendizado não pode ficar restrito somente a um gênero textual e que a diversificação dos gêneros contribuirá para tornar os alunos aptos a ler, interpretar e ser capaz de produzir textos. A respeito da importância da escola para o desenvolvimento da competência leitora, os PCNs afirmam que:

Cabe [...] à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (BRASIL, 1997, p. 26).

Conforme a citação, a escola tem o dever de proporcionar o acesso dos alunos aos mais diversos gêneros textuais, e que a prática da leitura deve se estender aos demais componentes curriculares. Ainda sobre o desenvolvimento da prática de leitura nas escolas, a BNCC (2016) reitera sobre a diversidade de gêneros apontada nos PCNs e complementa acerca da importância da escola proporcionar habilidades de leitura de imagens. Dessa maneira, o poema em sala de aula pode ser uma excelente estratégia para exercitar o gosto dos alunos pela leitura, haja vista que o mesmo possibilita além da leitura textual a de imagens que reverberam nos versos.

Ao discorrer sobre a leitura de poemas na escola, Pinheiro (2018) afirma que até para professores que possuem Graduação em Letras este gênero nunca é a primeira opção a ser prestigiado pelos docentes em sala de aula. E quando o poema é inserido em sala de aula, Pinheiro (2018, p. 08) argumenta que são usados com “[...] caráter pragmático [...], e que visam a aprendizagem de determinados conteúdos escolares”. Ou seja, o poema não é explorado na sua condição poética com os significados que podem suscitar. É importante ressaltar que há diferentes possibilidades de se trabalhar o poema em sala de aula, com vistas a despertar o prazer do aluno pela leitura literária. A proposta apresentada a seguir utiliza-se da leitura compartilhada de poemas, com foco na memória da cidade. Para Abreu (1998), a memória da cidade está nos espaços que resistem ao tempo, mas também em documentos que discorrem sobre a cidade e até mesmo costumes e cultura locais.

Primeiramente, pode-se questionar se os alunos conhecem a importância de São Luís do Maranhão como patrimônio cultural da humanidade. Após isso, o docente pode destacar a relevância da cidade como lugar de pertencimento, a partir dos elementos que a compõem: ruas, becos, traçados, museus, construções com seus ornamentos, dentre outros.

Em seguida, pode ser apresentado aos alunos o tema da memória da cidade. Propõe-se, então, que o professor conduza uma discussão sobre a importância da preservação dos lugares de memória, concomitante à apresentação de imagens do centro histórico de São Luís. O docente pode trazer as concepções de Nora (1993), uma vez que o teórico afirma que a modernidade tem imposto aos homens, cada vez mais, a necessidade da preservação de espaços detentores de memória. Isso se dá, conforme ele,

pelo esvaziamento da memória em si, ou seja, pela ausência de preservação do passado que, por sua vez, provoca mudanças drásticas no sentimento de pertença aos habitantes do lugar.

O professor pode apontar que a modernidade avança de forma proporcional ao capitalismo e que, a cada dia, anseia por ocupar espaços modernos como shoppings, construções futuristas, dentre outras. Vale dizer que, na conjuntura atual, antigos elementos urbanizados não precisam ceder lugar aos novos, já que é perfeitamente possível a convivência harmoniosa entre eles. Utilizando-se das concepções de Halbwachs sobre como as lembranças individuais estão atreladas ao espaço, o docente pode explicar que o indivíduo possui uma memória particular que se entrelaça à coletiva. Halbwachs (2003, p. 69) assevera que a memória individual “é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...], este ponto de vista muda segundo o lugar [...] e que esse mesmo lugar muda segundo as relações [...] com os outros ambientes”.

Em seguida, pode apresentar a diferença entre poesia e poema, isso porque tem-se a tendência a trocar um pelo outro como se não houvesse prejuízos. O poema é um gênero textual que tem estrutura própria, organiza-se em forma de versos e estrofes, enquanto a poesia, segundo Paz (1982), é “conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de salvar o mundo, a atividade poética é capaz de salvar a natureza” (PAZ, 1982, p. 15), corresponde ao sentido que emana do poema.

Após essas abordagens, os alunos receberão informações sobre os poetas maranhenses contemporâneos José Maria Nascimento e Luís Augusto Cassas. Primeiramente, inicia-se com a leitura vocalizada do poema *Histórico da cidade*, de José Maria Nascimento. Segundo Camargo (2012), o ato da leitura vocalizada é extremamente importante, pois proporciona a construção de sentidos pelo ouvinte, e, ao mesmo tempo, pode desenvolver a subjetividade do indivíduo que lê. Segue o poema:

Os sobrados desabam,
os azulejos arrancados
Cobriram com asfalto
as pedras dos becos

As fontes estão sujas,
Carrancas danificadas.

Sob o peso dos séculos,
Os mirantes declinam.

Desvirtuam as janelas
Com o ar condicionado
Crescem plantas e musgos
Sobre o teto das casas

As pontes estão escuras,
as praias interdidadas.
Na praça do Panteão,
Os bronzes são roubados.
(NASCIMENTO, 2010, p. 94).

Após a leitura, o professor inicia um debate sobre os prováveis motivos do sujeito lírico destacar a temática da memória da cidade no poema. Para auxiliar na condução da leitura e da discussão, o mesmo pode utilizar-se da análise que segue. Nas primeiras estrofes, o sujeito poético enuncia: “Os sobrados desabam / Os azulejos arrancados” (NASCIMENTO, 2010, p. 94). O docente pode evidenciar que o desabamento dos sobrados representa uma memória que está se esvaindo e a destruição dos azulejos acelera o processo de ruína deste espaço de memória.

Os últimos versos da primeira estrofe apontam: “Cobriram com asfalto/ as pedras do beco” (NASCIMENTO, 2010, p. 94). Nestes, o sujeito lírico chama a atenção do leitor para o asfalto e este é um produto da contemporaneidade que está cobrindo, ou seja, sufocando as antigas pedras dos becos. Na segunda estrofe, o sujeito lírico utiliza de uma voz de denúncia destacando que: “As fontes estão sujas / Carrancas danificadas / Sob o peso dos séculos / Os mirantes declinam” (NASCIMENTO, 2010, p. 94). Baseado nestes versos, o(a) professor(a) pode evidenciar o descuido das fontes da cidade, assim como o roubo das carrancas que as ornaram, e o desmoronamento dos mirantes, que, conforme Santos (2015), são espaços que outrora tinham a função de posto de observatório dos navios que chegavam e também serviam de ponto por onde circulava a ventilação dos sobrados.

Na terceira estrofe, o sujeito poético discorre: “Desvirtuam as janelas / Com o ar condicionado / Crescem plantas e musgos / Sobre o teto das casas” (NASCIMENTO, 2010, p. 94). A partir desses versos, o(a) professor(a) pode discutir sobre as imagens poéticas decorrentes da figura

de estilo personificação: “desvirtuam as janelas” e da metáfora: “crescem plantas e musgos”. O verso “desvirtuam as janelas” remete à chegada da modernidade, que tende a alterar os espaços e a arquitetura original, em detrimento de outras supostas melhorias. No entanto, para o sujeito poético significa o afastamento do indivíduo das vivências coletivas.

O(a) professor(a) pode prosseguir com a leitura em voz alta do poema que finda da seguinte forma: “As pontes estão escuras /as praias interditas / Na praça do Panteão / Os bronzes são roubados” (NASCIMENTO, 2010, p. 94). Desses versos podemos interpretar que o sujeito lírico dá o seu aviso final sobre o abandono dos espaços de memória. No penúltimo, o sujeito poético expõe o roubo dos bronzes que ornaram a praça do Panteão. Carneiro (2006) afirma que o indivíduo que possui uma ligação com o espaço que o rodeia sofre com as mudanças que recaem sobre este.

A finalização da discussão sobre o poema de José Maria Nascimento pode se dar com a exposição de que o sujeito poético denuncia a ausência de cuidado com a memória da cidade e chama a atenção para a valorização do patrimônio que é um bem de todos. De forma que, conforme Carneiro (2006), as esferas governamentais são tão responsáveis pela vandalização do Patrimônio Histórico e Cultural quanto os indivíduos que destroem os espaços de preservação, isso porque a inércia dos órgãos governamentais pode sinalizar aos indivíduos que tais espaços não são importantes para a configuração da cidade.

Em relação ao poema *Companhia de seguro*, de Luís Augusto Cassas, pode-se propor também a leitura em voz alta, seguida de questionamentos aos alunos sobre o que chamou a atenção deles em relação às imagens poéticas. Segue o poema:

Quando os sóis poentes desaparecerem dos meus olhos
Maria Rita
deixarei para ti bens valiosos que sustentarão
a tua velhice e o teu excessivo apego
por tudo que seja ouro:
colares, brincos, pulseiras, anéis.
Não ficarás desamparada
como a Fonte do Ribeirão e Alcântara
ou as viúvas de respeitadas vates provincianas
sem pensão (podes ter certeza disso)

Deixarei para ti os crepúsculos de São Luís
Os crepúsculos do Portinho Igreja dos Remédios
[Vinhais]
Praça João Lisboa Beira- Mar Monte Castelo
Areinha Jacinto Maia
Rua da Paz Rua do Sol Beco Escuro
Praia Grande
Todos eles
Até o que se escondeu sorrateiro num mirante da
Rua da Estrela

Rica
poderás organizar
desfile de modas
e chás beneficentes
com renda revertida em prol da infância desamparada
e da velhice desassistida

Serás uma grande dama
e feliz
(CASSAS, 1981, p. 68).

Na sequência, o docente instiga os alunos sobre o que representam os bens a serem deixados à “Maria Rita” pelo sujeito lírico: “deixarei para ti bens valiosos que sustentarão/ a tua velhice e o teu excessivo apego / por tudo que seja ouro” (CASSAS, 1981, p. 68). Por se tratar de poema, é preciso explicar que, muitas vezes, a interpretação extrapola o significado literal do texto. Logo, os “bens” expressos no poema têm uma representatividade que está para além de coisas materiais, já que a maioria deles envolve logradouros representativos da memória e do patrimônio da cidade. Vejamos:

Deixarei para ti os crepúsculos de São Luís
Os crepúsculos do Portinho Igreja dos Remédios
[Vinhais]
Praça João Lisboa Beira- Mar Monte Castelo
Areinha Jacinto Maia
Rua da Paz Rua do Sol Beco Escuro

Praia Grande
Todos eles
Até o que se escondeu sorrateiro num mirante da
Rua da Estrela
(CASSAS, 1981, p. 68).

As imagens poéticas que envolvem a estrofe giram em torno dos crepúsculos das diversas ruas e becos da cidade de São Luís, as quais são portadoras de sentidos que reverberam desses lugares. Logo, a herdeira “Maria Rita” não terá somente bens materiais, mas sobretudo imateriais, representativos da memória e patrimônio urbano, os quais são mais valiosos que as joias. Importante chamar a atenção dos alunos para os versos: “Não ficarás desamparada / como a Fonte do Ribeirão e Alcântara / ou as viúvas de respeitadas vates provincianos/ sem pensão (podes ter certeza disso)” (CASSAS, 1981, p. 68), e mostrar que o eu lírico recorre à ironia para fazer a denúncia em relação ao abandono de um logradouro histórico, a Fonte do Ribeirão², e a cidade de Alcântara³.

As últimas estrofes trazem a seguinte afirmação: Rica / poderás organizar / desfile de modas / e chás beneficentes / com renda revertida em prol da infância desamparada /e da velhice desassistida. Serás uma grande dama / e feliz” (CASSAS, 1981, p. 68). O docente pode ainda convocar os alunos a acompanhá-lo na seguinte interpretação: a riqueza material de “Maria Rita” lhe proporcionará gastos com “chás beneficentes” e com ações sociais, cujo valor material se esgota com o tempo, mas o imaterial será um bem duradouro e um legado para gerações futuras.

Para a finalizar, o docente, se assim o quiser, pode propor a criação de *podcast*, a partir da produção de poemas em torno do tema abordado. Além de planejar a criação de um mural para a exposição dos poemas, articulados a recortes que contemplem imagens da cidade deles. Com isso, os alunos poderão expor não somente a paisagem preservada como

2. A fonte do Ribeirão tem essa denominação por ter sido construída no antigo sítio Ribeirão e foi erguida no século XVIII, com pedras em cantaria, paredões e biqueira em bronze. Ela se tornou importante por ter sido utilizada para o abastecimento de água para a população da época. Inclusive, há uma lenda que diz que debaixo dela encontra-se a cabeça de uma serpente adormecida e caso acorde algum dia, destruirá a ilha.

3. Alcântara é uma das cidades mais antigas do Brasil, considerada um importante Patrimônio Histórico e Cultural, devido a sua arquitetura colonial inspirada em Portugal e contém antigas construções arquitetônicas em ruínas.

memória, mas também os problemas citadinos decorrentes do processo de modernização, progresso e globalização, sendo esta uma ação que os instiguem a se tornarem defensores da memória e do patrimônio da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de atividade de sala aula apresentada envolveu sugestão de leitura de poemas em torno das obras maranhenses contemporâneas: *Antologia poética*, de José Maria Nascimento, e *República dos becos*, de Luís Augusto Cassas. A intenção foi de contribuir com o fomento da leitura literária em sala de aula, em especial do poema, já que concordamos com Pinheiro (2018), que defende que o poema é um gênero literário que precisa ser mais explorado no ambiente escolar.

O poema, por ser compacto, os significados são expressos por meio de imagens poéticas que, muitas vezes, passam despercebidas na leitura global do texto. Paz (1987) afirma que cada poema é único e não se repete. Assim, é importante salientar que o poeta se apropria de uma linguagem que tem forma, ritmo e efeitos estéticos capazes de suscitar imagens da realidade de quem ler os poemas. De forma que se torna essencial incentivar os alunos a explorar as imagens que reverberam do poema.

Além da contribuição com a competência leitora, visamos alertar a comunidade escolar para a importância da preservação dos espaços de memória, os quais acompanham a dinâmica urbana e comportam a história do lugar e também lembranças de vivências individuais e coletivas. Os poemas abordados nesta proposta contemplam a paisagem histórica de São Luís, envolvendo ruas, becos, sobrados, praças, dentre outros elementos de valor patrimonial pelo simbolismo e importância à cidade e aos habitantes. Graças ao poder que a literatura exerce, as imagens poéticas podem suscitar nos leitores o interesse pelos elementos da paisagem patrimonial que lhes representam.

Os poemas selecionados também chamam a atenção para a necessidade de preservação de espaços de valor histórico e memorial, de modo que os sujeitos poéticos denunciem o descaso em relação àqueles em estado de abandono. Nesse sentido, esperamos que a proposta também contribua para despertar o senso crítico dos alunos em torno da preser-

vação dos lugares de memória, para que, assim, a comunidade acadêmica possa desenvolver uma educação patrimonial voltada para a valorização e preservação da memória cultural da região.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. In: **Revista da Faculdade de Letras** – Geografia I. Vol XIV, Porto, 1998, p. 77-97. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1609.pdf>. Acesso em: 10/07/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04/08/2022

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

BARROS, Linda. José Maria: 80 anos de nascimento e poesia. In: **Informativo sobre Literatura maranhense**. Nº36 - janeiro a julho 2020. Disponível em: <https://files.comunidades.net/joseneres/ilha36.pdf>

CASSAS, Luís Augusto. **República dos becós**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1981.

CARNEIRO, Henrique Figueiredo. Banalização do Patrimônio Cultural material e consequências perversas para a vida na cidade. In: **Patrimônio Cultural: da memória ao sentido de lugar**. Org. Clerton Martins. São Paulo: Roca, 206.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. **Sociologia da leitura**. Trad. de Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

CAMARGO, Goiandira Ortiz de. **Leitura vocalizada de poesia**. In: Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético. Org. Débora Cristina Santos e Silva, Goiandira Ortiz de Camargo e Maria Severina Batista Guimarães. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

NASCIMENTO, José Maria. **Antologia Poética**. São Luís: SEGRAF - 2010. 224 pgs.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PATRIMÔNIO IMATERIAL. Ministério do turismo, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/superintendencias/maranhao/patrimonio-imaterial>

PINHEIRO, Hélder. **A poesia na sala de aula**. (Coleção Estratégias de Ensino, 61). Parábola, 2018, 150 págs.

SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos. **Literatura e Memória entre os labirintos da cidade**: representações na poética de Ferreira Gullar e H. Dobal. São Luís: Editora UEMA, 2015.

SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos Santos. MOREIRA. Marcello. Espaço e patrimônio na poesia. In: **Espaço e poesia**. André Pinheiro; Oziris Borges Filho; Silvana Pantoja (Orgs). Vinhedo, Editora Horizonte, 2020.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM LITERATURA DE CORDEL: REFLEXÕES ACERCA DE PESQUISAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA CAPES

Adão Luís da Silva Miranda
Ana Patrícia Sá Martins

HÁBITO DE LEITURA: ESSE DESAFIO PODE SER PRAZEROSO

Do Norte, Leste e Nordeste
O povo simples, fiel
Deve o que sabe aos poetas
Da poesia de cordel,
Quando escola não havia
Lendo somente poesia
Naquele simples papel.
(Minelvino Francisco Silva)

A epígrafe do nosso capítulo nos remete à importância de se valorizar a literatura de cordel dentro do ambiente escolar como instrumento cultural e identitário na construção de conhecimentos. Tendo em vista as realidades socioculturais, sobretudo de escolas públicas da educação básica nos contextos das regiões norte-nordeste do Brasil, criar e estimular o hábito de leitura é um desafio da escola, dos pais e do professor. Nesse sentido, situados como pesquisadores do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no ensino de línguas (MELP), registrado no diretório do CNPQ, consideramos pertinente e necessário investigar trabalhos acadêmicos que versassem acerca de propostas didáticas com a literatura de cordel no Brasil.

Para auxiliar nessa tarefa, desenvolvemos uma pesquisa documental, visando catalogar estratégias didáticas ao ensino com literatura de cordel com alunos da educação básica, que tenham sido desenvolvidas a partir de pesquisas *stricto sensu*, em cursos de mestrados e doutorados realizados no Brasil entre os anos de 2000 e 2022, publicados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esse estudo se faz necessário, pois se percebe que, apesar de a literatura de cordel se constituir como uma potente expressão artística literária, ainda são tímidas as menções nos livros adotados pelas escolas, ou nas palavras de Lima (2020, p. 19): “[...] vemos que embora a literatura de cordel já tenha alcançado seu espaço, ainda é um gênero pouco valorizado no campo pedagógico, na maioria dos livros didáticos é perceptível que é pouco o espaço dedicado ao referido gênero”.

Além da urgência didática e acadêmica, a pesquisa acerca da literatura de cordel e o diálogo com estratégias didáticas perpassam ainda a memória afetiva do primeiro autor deste texto. Afinal, falar de literatura de cordel o faz recordar de sua infância, quando, no final da década de setenta, nos anos noventa, ainda dava seus primeiros passos ao estímulo à leitura. À época, morava na zona rural e à noite minha mãe costumava ler esse tipo de literatura para mim e a vizinhança. Ali, eu pensava que esses poetas só poderiam ser pessoas superinteligentes, uma vez que eram capazes de narrar uma estória e ainda rimar. Além das rimas, me chamavam atenção as temáticas naquelas estórias. Ademais, as leituras de minha mãe me emocionavam pela caracterização dos personagens nordestinos. Eu me transportava para dentro daquele cenário. Via-me como um dos personagens: valente, trabalhador e que geralmente no final casava-se com a filha do patrão.

Passados anos e lendo agora Freire (2017, p. 19), quando diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, arrisco afirmar que as histórias que a minha mãe contava foram capazes de me tocar, principalmente, porque eu já tinha uma certa noção do que era alguém sair pelas fazendas à procura de emprego. E essa pessoa, de desconhecida passava às vezes a ser querida na família do fazendeiro e até tendo casos com a filha deste. Fatos esses narrados nos folhetos de cordel. Isso mexia com o meu imaginário e pensava: serei um desses destemidos sertanejos também?

Pensando no contato com a leitura e com a leitura de cordel que tive na infância, e instigado pelas discussões empreendidas no grupo de pesquisa coordenado pela segunda autora deste trabalho, nos inquietamos acerca do papel do professor hoje nesse contexto, levando-se em consideração que a maioria das crianças atualmente não tem a oportunidade de viver em casa uma experiência com leitura. Assim, almejamos que o mapeamento das teses e dissertações proposto pelo presente trabalho seja útil às práticas pedagógicas de colegas professores que, assim como nós, acreditam no potencial intercultural da literatura de cordel dentro do ambiente escolar e para além dele.

Nessa perspectiva, essa pesquisa busca responder alguns questionamentos: quais produções acadêmicas brasileiras sob a abordagem didática da literatura de cordel com alunos da educação básica estão disponíveis na BDTD da CAPES? Que atividades práticas são propostas nessas pesquisas em relação ao uso da literatura de cordel na educação básica? Quais os principais resultados e estratégias desenvolvidas pelos pesquisadores?

A partir desses questionamentos visamos, portanto, alcançar os seguintes objetivos: analisar as produções acadêmicas brasileiras que desenvolveram pesquisas com base na abordagem didática com literatura de cordel com alunos da educação básica; catalogar as produções acadêmicas brasileiras referentes aos trabalhos didáticos com a literatura de cordel na educação básica; discutir quais os principais resultados e estratégias desenvolvidas pelos pesquisadores e sistematizar as estratégias didáticas ao trabalho com literatura de cordel encontradas, a fim de disponibilizar aos professores.

O PROFESSOR COMO AGENTE DE LEITURA

No Maranhão ocorreu
A chamada balaiada
no ano de trinta e dois.
Por não ser bem liderado
perdeu força e, sem apoio,
no fim terminou em nada.
(Gonçalo Ferreira da Silva)

Não há como pensar em educação sem considerar a importância da leitura. E essa leitura deve primeiramente ser vivenciada pelos professores para daí suscitar nos alunos o gosto e a dedicação por esse ofício. Assim, Leal e Nascimento (2021, p. 35) são felizes quando colocam: “a leitura como elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento”.

Apesar de a leitura trazer aos alunos um prazer que só é percebido quando essa prática é vivenciada gradativamente em seu dia a dia, esse hábito pode possuir outras infinitas conotações, entre elas o aumento de vocabulário, a melhoria do senso crítico e desenvoltura nas comunicações verbais. Isso vai ao encontro das palavras de Filho: “Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer” (Filho, 1959 *apud* Zilberman, 2012). Para clarear, incitar e para encantar os alunos a despertar para esse mundo da leitura é que vem o trabalho dos professores. Mas como realizar essa atividade se muitas vezes esse profissional está desmotivado por diversos fatores? Há certo desencanto que acompanha o exercício do magistério pelos professores: seja pela violência de que eles são objeto, seja pela baixa remuneração, pelo despreparado, pelo modo degradado com que muitas vezes a profissão é retratada – tudo parece colaborar para que falte estímulo ao profissional atuante em sala de aula. (Zilberman, 2012)

Sem deixar de questionar os empecilhos elencados acima, é oportuno salientar que os educadores antes de tudo precisam encarar a questão do incentivo à leitura como algo inerente ao ofício. Não há como separar ensino e leitura. Diante disso, surge-se o questionamento, o professor é alguém que cultiva o hábito da leitura? Os alunos percebem essa realidade?

Isso posto, fica claro que o incentivo à leitura no ambiente escolar constitui-se um desafio, mas o educador é capaz de realizar essa tarefa. E o primeiro passo é ele próprio ser um leitor proficiente. Para isso, ele deve ter um maior repertório possível de experiência de leitura em diferentes gêneros literários, técnicos e científicos. Além do mais, é necessário compreender que cada tipo de texto possui suas características próprias, assim cabem diferentes maneiras de apresentá-los aos alunos.

Proposição esta esclarecida por Pietri (2007, p. 72): “cada texto, com suas particularidades, pede diferentes estratégias de leitura. Essas estratégias são elaboradas, então, a partir dos elementos que compõem a materialidade de o texto em questão”.

Pietri provoca ainda ao observar que:

A elaboração de uma aula de leitura exige que o professor seja um bom leitor e que seja capaz de oferecer ao leitor em formação, recursos para a solução dos problemas encontrados nos textos que lê, o que inclui o acesso a outros textos que fundamentem sua atividade (Pietri, 2007, p. 86).

Observamos aí, mais uma vez, que quando o professor é um leitor contumaz, sua atividade se torna mais facilitada. Assim, pode-se ter bons resultados, uma vez que ele terá ferramentas para auxiliar o aluno, o que implica incluir mais de um texto para o esclarecimento de uma situação. Abordadas essas questões, e como a proposta desse trabalho é analisar o professor como o principal agente de leitura, uma pergunta é pertinente. O que faz um agente de leitura? Para a Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo:

Os agentes de leitura são pessoas que compreendem o livro como um instrumento de cidadania e formação educacional, mas também de formação espiritual. A missão do agente de leitura e uma de suas funções é mostrar como a literatura pode ser um instrumento, como é um violão, com é uma rabeça, como é um violino para conversar sobre as coisas da vida e do mundo (Brasil, 2009).

Percebemos então que as atividades de um agente de leitura vão além de incentivar alguém a ler, ou no caso específico da escola, vai além da função didática de ler com as crianças ou propor sugestões de livros para os jovens. Ser um agente de leitura é visualizar nesse hábito algo maior que transcende o campo educacional. Por isso, para os professores obterem êxito como o principal agente de leitura, precisam estar convictos dessa realidade. Assim fica explícito que essa tarefa pedagógica, embora seja um desafio, pode se tornar algo que proporciona ao professor a realização profissional.

Embora a definição “agente de leitura”, ora mencionada, tenha uma conotação quase que transcendental, o que de certo modo poderia ofus-

car e afastar alguns professores que se veem como os principais incentivadores da leitura, eles poderão se autoencorajar ao levar a consideração a origem do termo professor. De acordo com o sítio Gramática, Professor tem origem no Latim, vem de *professus* que significa “pessoa que declara em público” ou “aquele que afirmou publicamente”. Esta palavra, por sua vez, é derivada do verbo *profitare*. Este significa “afirmar/declarar publicamente” e é composto de *pro*, “à frente” e *fateri*, “reconhecer”. Esta expressão era usada para as pessoas que se declaravam aptas a exercer alguma função, nesta situação é ensinar (Gramaticanet, 2021). Vê-se que a própria palavra professor carrega um forte significado. Alguém que está à frente, que toma conhecimento, que traz à mente de novo. Portanto, a princípio, o professor poderá, sim, desenvolver habilidades e ser o principal agente de leitura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), no capítulo que aborda a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, anos finais, deixa claro que no âmbito do campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. (Brasil, 2017, p. 140). Proporcionar assim o contato dos alunos com a Literatura de Cordel é ir ao encontro do que preceitua essa assertiva da BNCC.

Dessa forma, ainda se tratando das competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC para o Ensino Fundamental, o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias (Brasil, 2018, p. 73)

Ainda com mais ênfase, a BNCC deixa claro na nona competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, quando afirma:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 89).

Portanto, trabalhar em sala de aula os textos de Literatura de Cordel seria proporcionar aos alunos a experiência com o encantamento, com o divertido e, ao mesmo tempo, caráter humanizador peculiar nesse tipo de literatura popular.

PESQUISAS NA BDTD DA CAPES: A LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA

José de Souza Leão
morava no Ceará
numa seca muito grande
José emigrou de lá
vendeu o que tinha lucro
veio parar em Pernambuco
remir a vida por cá.
(João Ferreira de Lima)

Para realizar o intento desse trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental. Isso nos possibilitou o mapeamento, as análises, discussões e avaliação de resultados dos conhecimentos de trabalhos publicados em determinada área (Romanowski; Ens, 2006). Quanto aos instrumentos de coletas de dados, foi usada a documentação indireta, a qual oportunizou a catalogação dos trabalhos acadêmicos de mestrados e doutorados, que poderão facilitar o trabalho dos professores no ensino de literatura com literatura de cordel.

Em relação ao tratamento dos resultados, por ser um dos métodos mais consistentes, partimos do hipotético-dedutivo. Desse modo, a premissa é de que a imagem e a maneira de se comportar diante dos discentes dentro e fora da sala de aula podem influenciar os alunos a terem gosto pela leitura de livros literários e, conseqüentemente, à literatura de cordel, se oportunizada pelo professor.

A primeira etapa da pesquisa se constituiu de busca na Biblioteca da CAPES, utilizando-se dos descritores: **Literatura de Cordel AND estratégia didática AND Educação Básica**. As áreas de concentração foram Letras, Educação e Literatura e o marco temporal: 2000 a 2022. Grande área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Área de Conhecimento: Letras, Literatura Brasileira e Língua Portuguesa. Com esses filtros, a

plataforma disponibilizou 2.575 trabalhos. Sendo que 1.804 foram dissertações de mestrados e 771 teses de doutorados. Após a leitura dos títulos, foram selecionados apenas 23 trabalhos. Os outros foram descartados por não estarem dentro do escopo dessa pesquisa. Os trabalhos que foram descartados estavam mais direcionados para análises/críticas da falta da utilização da literatura de cordel em sala de aula ou ressaltando até mesmo a sua importância. Ou seja, faltavam estratégias de fato para que os educadores pudessem colocar em prática.

A catalogação dos dados foi realizada entre os meses de agosto e setembro de 2022.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: A CATALOGAÇÃO NA BDTD

Eu vou contar uma história
de um pavão misterioso
que levantou vôo na Grécia
com um rapaz corajoso
raptando uma condessa
filha dum conde orgulhoso.

João Melquíades Ferreira da Silva

A segunda etapa se concretizou através da análise dos resumos e palavras-chaves. Nessa etapa foram descartados todos os trabalhos que não tinham nenhuma relação com a proposta dessa pesquisa. Assim, foram selecionados apenas 03 trabalhos, conforme quadro a seguir.

QUADRO 01: Teses e dissertações com foco em estratégias ao ensino com literatura de cordel na educação básica

- TÍTULO: O local do cordel na escola
 - AUTOR: Claudia Zilmar da Silva Conceição
 - TIPO DE TRABALHO: Dissertação
 - ANO/INSTITUIÇÃO: 2016 / Universidade do Estado da Bahia
 - OBJETIVO: Propor um método que valorize as especificidades da literatura de cordel, levando em conta a formação do leitor. Para tanto, propor o respeito à cultura do educando com o intuito de ampliar o horizonte deste como leitor crítico.
 - METODOLOGIA: Pesquisa qualitativa com a utilização de oficinas como prática educacional de intervenção
 - REFERÊNCIAS TEÓRICA: Abreu (2006), Adorno (1994), Alves (2013), Bachelard (1996), Barthes (2003), Cereja (2004), Colomer (2007), Geertz (1989), Rojo (2009)
 - RESULTADOS: Percebeu-se que as práticas de ensino de literatura no ensino médio são as mesmas há mais de um século, e dentro desse ciclo fica o professor amarrado aos autores do livro e a alguns manuais didáticos. O ensino de literatura ficou reduzido à descrição de obras, autores e estilos de época. No entanto, pode se vislumbrar uma saída: considerar o processo reflexivo no ensino de forma a “proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos.
-
- TÍTULO: O texto dramático e o folheto de cordel: a literatura popular em sala de aula
 - AUTOR: Thalyta Costa Vidal
 - TIPO DE TRABALHO: Dissertação
 - ANO/INSTITUIÇÃO: 2017 / Universidade Federal de Campina Grande
 - OBJETIVO: Refletir sobre como se dá a recepção de obras consideradas eruditas e populares por meio das obras Vida e testamento de Cancão de Fogo e O casamento suspeito, em turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública
 - METODOLOGIA: Estudo de caso
 - REFERÊNCIAS TEÓRICAS: Jauss (1979), Iser (1999), no que se refere à recepção do texto literário; Marinho e Pinheiro (2012), Cosson (2006), Rouxel (2013), Silva (2016), Paulino e Cosson (2009) Costa (2004), no que se refere ao ensino de literatura; Abreu (1999); Ayala (1997), Curran (1886), Diégues Júnior (1986), Ribeiro (1987), no que se refere ao folheto de cordel, Nuñez e Pereira (1999), Magaldi (1985), Santini (2005), Campos (2011), Rosenfeld (1996), Tavares (2007), Bender (1996)
 - RESULTADOS: O trabalho com o texto dramático e o folheto de cordel é bastante recompensador, proporcionando aos alunos relacionarem sua realidade com o mundo ficcional. Por meio de ambos os gêneros literários é possível que a diversão se faça presente em sala de aula através do riso e ludicidade que a comédia é capaz de desencadear, sem deixar de lado temas pertinentes a nossa sociedade como corrupção, hipocrisia e o caráter humano, temas atemporais que nos levam a pensar sobre o contexto no qual estamos inseridos.
-

-
- TÍTULO: Perspectivas da Literatura de Cordel no Ensino Fundamental II
 - AUTOR: Morgana Ribeiro dos Santos
 - TIPO DE TRABALHO: Tese
 - ANO/INSTITUIÇÃO: 2018 / Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 - OBJETIVO: Investigar como os poemas populares nordestinos têm sido considerados nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental
 - METODOLOGIA: Pesquisa bibliográfica
 - REFERÊNCIAS TEÓRICAS: Cavalcanti (2010), Bachtin (2000), Fiorin (2008), Koch(2012), Simões(2009), Câmara Jr.(1978), Galvão (2020)
 - RESULTADOS: Os livros didáticos analisados se empenham em cumprir as orientações oficiais, apresentando textos de variados gêneros, oferecendo propostas de trabalho relativos aos textos orais e articulando conhecimento linguístico ao conhecimento do mundo. Os autores estabelecem um profícuo diálogo entre os estudos da língua e outras linguagens e mídias, como a pintura, o cinema, a fotografia, o desenho, a música, a internet. Constatou-se que, das coleções apreciadas, duas não apresentam propostas de estudo da literatura de cordel, a saber, *Português: Linguagens (2012)* e *Para viver juntos: português (2012)*
-

Fonte: Elaborado pelos autores

Segundo Santos Jr. (2014), a literatura de cordel ainda se encontra distante da sala de aula, seja pela falta de uma abordagem metodológica adequada, seja pela ausência da literatura de cordel na formação acadêmica docente. Para tentar diminuir esse problema, diversas pesquisas já foram desenvolvidas. Dentre elas, destacamos três captadas na BDTD da CAPES: *O local do cordel na escola*, de Claudia Zilmar da Silva Conceição (2016), *O texto dramático e o folheto de cordel: a literatura popular em sala de aula*, de Thalyta Costa Vidal (2017) e *Perspectivas da Literatura de Cordel no Ensino Fundamental II*, de Morgana Ribeiro dos Santos (2018). Seguem, portanto, estratégias pedagógicas captadas nessas pesquisas:

A dissertação de Conceição (2016) propõe um método que valorize as especificidades da literatura de cordel, levando em conta a formação do leitor e de certa forma vem dialogar com a BNCC, quando mais tarde na sexta competência específica de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, estabelece apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais [...] (BNCC, Brasil 2018, p. 490).

Dessa forma, o trabalho de Conceição mostrou-se interessante, pois utilizou-se de oficinas como prática educacional de intervenção e foi capaz de levar um poeta cordelista para dentro da sala de aula. Segundo a autora:

[...], a obra do cordelista se configura como uma ferramenta pedagógica de fundamental relevância para o professor de língua portuguesa, pois por meio desta há uma possibilidade de se trabalhar os acontecimentos presenciados pelo poeta, e perpetuados por meio de seus poemas, e que revelam a voz inaudível do povo. (Conceição, 2016, p. 43)

Assim, a intervenção de Conceição se constituiu em quatro etapas. Na primeira, os educandos tiveram contatos com diversos cordéis para possibilitar a fruição, cuja busca é a sensibilização. Já no segundo momento foi constituído pela leitura em voz alta. Para a autora, o objetivo era aproveitar toda a carga musical que o cordel proporciona para reverberar a voz, a performance e sentir o texto através da vocalização e do corpo. Já na etapa seguinte foi trabalhada a tomada de consciência, ou seja, o objetivo foi levar o educando a uma atitude crítica em relação aos valores subjacentes à sua cultura. Na última etapa da intervenção foram exploradas as várias possibilidades dos desenhos e pinturas suscitadas pelo cordel, pois segundo a autora, no fazer artístico também se desenvolve a reação estética (Conceição, 2016, p. 46).

Seguindo essa linha, a dissertação *O texto dramático e o folheto de cordel: a literatura popular em sala de aula*, de Thalyta Costa Vidal, da Universidade Federal de Campina Grande, ressalta a importância de se trabalhar a literatura de cordel em sala de aula, pois segundo a autora:

A experiência com o cordel deve, além de priorizar a leitura literária, despertar o debate em sala de aula, proporcionando, portanto, uma reflexão cultural por parte da turma, assim como o aprimoramento da criticidade diante do texto literário, considerando-se, dessa forma, a literatura como um agente transformador e não apenas como objeto do estudo historiográfico ou cronológico (Vidal, 2017, p. 26).

Essa assertiva de Vidal vem ao encontro do pensamento de Haas et al (2015, p. 4) ao afirmarem que o “ser humano necessita da Arte para refletir sua historicidade e constituir sua formação pessoal, social e política, e é nesse processo que a leitura de textos literários se faz necessária”.

Dessa forma, o trabalho de Vidal se torna importante para professores que desejam trabalhar a leitura a partir da literatura de cordel, pois, como um dos objetivos dessa dissertação, visa refletir sobre como se dá

a recepção do folheto Vida e testamento de Cancão de Fogo e O casamento suspeito. A intervenção foi realizada em uma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. Para realizar esse intento, a pesquisadora utilizou-se da metodologia estudo de caso. Embora a intervenção proposta por Vidal tenha se desenvolvido a partir da Sequência Básica de Cosson (2012), que se divide em quatro fases, sofreu algumas modificações, conforme a seguir.

Com as cadeiras dispostas em círculo, o passo número um se constituiu em apresentar aos alunos a capa e o título do folheto Vida e Testamento de Cancão de Fogo de Leandro Gomes de Barros e instigá-los a falarem o que eles esperaram ler a partir do desenho da capa. Na etapa dois foi realizada a leitura oralizada. No final da primeira rodada, houve-se uma pausa e foi indagado aos alunos se eles perceberam que havia um ritmo que estava se repetindo na maioria das suas leituras orais e perguntado o motivo de cada um ler daquela forma (Vidal, p. 113). Após as interações dos alunos, na etapa seguinte, a professora falou acerca da organização do texto literário, em que ele se distinguia do texto dramático. Como alguns alunos apresentavam dificuldades em entender a obra quando lida em grupo de forma oral, foi solicitado para que eles contassem o que leram até ali como uma forma de ajudar os que não conseguiam acompanhar os acontecimentos ocorridos no folheto de cordel.

Na etapa seguinte, levando-se em consideração a dificuldade que alguns alunos apresentaram em adequar as entonações da voz quando liam em voz alta. A turma finalizou a leitura de forma silenciosa e individual. Uma vez concluída a leitura, as respostas da turma foram animadoras:

Perguntamos o que haviam achado sobre o cordel, as vozes se inter cruzavam, todos responderam de imediato. Diziam que “foi muito bom”, que gostaram demais e demonstravam “alegria” em afirmar o gosto pelo texto, encontravam-se eufóricos. (Vidal, 2017, p. 117)

Já a tese da pesquisadora Morgana Ribeiro dos Santos, *Perspectivas da Literatura de Cordel no Ensino Fundamental II*, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, traz como objetivo investigar a contribuição da literatura de cordel para formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para isso usa como metodologia a pesquisa bibliográfica.

O trabalho de Santos (2018) se torna valioso aos professores, pois tem como propósito investigar como a literatura de cordel tem sido apresentada nos livros didáticos de Língua Portuguesa, e a partir das leituras dos livros didáticos, bem como considerando a importância linguística e cultural dessa literatura, propõe leituras de poemas de cordel.

Para a autora, a literatura de cordel é uma manifestação genuína da cultura popular brasileira que floresceu no Nordeste, a partir do diálogo com a cultura europeia, enraizada nas tradições orais e configurada como gênero da literatura popular escrita no final do século XIX. (Santos, p. 17). Ainda segundo a pesquisadora:

O panorama atual da literatura de cordel se caracteriza por movimentos de revitalização; iniciativas voltadas para leitura, discussão e produção desses poemas na escola; divulgação pela internet; poetas com maior grau de instrução; participação de mulheres como cordelistas e pesquisadoras. (SANTOS, 2018, p. 26)

A investigação feita por Santos constatou que das cinco coleções apreciadas, duas não apresentam propostas de estudo de literatura de cordel, a saber: *Português: linguagens* (2012) e *Para viver juntos: português* (2012). Os autores das outras três coleções, *Projeto Teláris: Português* (2012), *Perspectiva língua Portuguesa* (2012) e *Universos: língua portuguesa* (2012) contemplam em suas obras textos representativos da diversidade cultural brasileira, inclusive a literatura de cordel, que começa a receber o merecido reconhecimento nos manuais escolares, não obstante a necessidade de adequações na conceituação da literatura de cordel e no aproveitamento de sua riqueza linguística e diversidade de produções e temas (Santos, 2018).

A tese de Santos (2018), a fim de fomentar o trabalho pedagógico com a literatura de cordel em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, apresentou seis propostas de leitura conforme o quadro que segue:

QUADRO 2 –Sistematização das propostas de leitura a partir de Santos (2018)

FOLHETO	AUTOR	DISCUSSÃO
A briga do rapa com o camelô	Gonçalo Ferreira da Silva (2007);	A dinâmica da luta de classes, visto que o cordel em foco trata do conflito entre dois personagens, o camelô que representa a voz do povo e a luta diária pela sobrevivência, e o rapa, que representa o discurso do poder e da opressão.
Viagem a São Saruê	Manuel Camilo Santos (1978)	O abismo entre a terra utópica de São Saruê, onde o poeta, em uma viagem imaginária, vislumbra abundância e igualdade de condições, e a realidade conhecida pelo poeta e seus conterrâneos, na qual as injustiças sociais assolam as camadas mais pobres da população com a fome e a seca.
O Romance do Pavão Misterioso	José Camilo de Melo Rezende (2000 – primeira edição em 1923)	A oposição entre mundo objetivo e universo fantástico, concentrada na figura ambígua do pavão, ao mesmo tempo, máquina e ave mágica. O aspecto encantado do pavão misterioso serve como ponto de partida para a inventividade dos poetas, que recriam essa história ao longo do tempo, renovando a perspectiva de superar as dificuldades da vida por meio da criatividade e da fé no auxílio de forças superiores.
A desventura de um analfabeto ou O homem que nunca aprendeu a ler	João Martins de Athayde (1945);	A discussão como os poemas de cordel debatem questões com a educação formal, o ensino de leitura e escrita, as novas tecnologias.
A mulher que vendeu o marido por R\$ 1,99,	Janduhi Dantas (2011)	A figura da mulher é discutida na literatura de cordel
O coelho e o jabuti	Arievaldo Viana (2011).	As características dos personagens coelho e jabuti, sendo o primeiro marcado pela arrogância, e o segundo, pela humildade e inteligência.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da tese Perspectivas da Literatura de Cordel no Ensino Fundamental II (SANTOS, 2018)

Percebemos que o predominante nas propostas de leitura de Santos (2018) são temas relacionados à luta de classe, injustiças sociais e superação de dificuldades através da fé. Fatos esses presentes no dia a dia do povo nordestino, onde a literatura de cordel se torna mais presente. Esse caráter de ressaltar temáticas relacionadas à realidade do educando vem ao encontro do pensamento de Conceição (2016).

Dessa forma, a proposta é levar a cultura popular, representada na literatura de cordel, para a sala de aula por ser uma literatura produzida por pessoas oriundas do próprio contexto do educando. Ao longo dos anos esta sofreu algumas mudanças, mas sua estrutura continua a mesma. Antes, era veículo de lazer e informação, hoje, tem um perfil mais reivindicatório, social e político, por isso continua importante, pois os cordelistas mostram a verdadeira situação do povo. Situação esta muito mais significativa para o educando porque falará do meio deste (Conceição, 2016, p. 13).

Assim, o fato de ver através da literatura uma forma de se discutir temas sociais, aproxima-se das concepções de Freire (2017, p. 34) quando fala que “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Ademais, compreende-se quando o leitor educando é exposto a temas relacionados ao seu meio, tem-se uma maior possibilidade de apreciação e, portanto, maiores chances de se criar vínculo com a leitura.

CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

Graças a Deus, a poesia
De Cordel, hoje é benquista
Nosso povo brasileiro
Cada qual mais realista
Possui um saber profundo
Não nos chama vagabundo
Nos chama cada, um artista.
(Minelvino Francisco Silva)

Ao desenvolvermos esta pesquisa na Biblioteca digital de teses e dissertações da Capes, constatamos que, embora a literatura de cordel se

constitua numa excelente forma literária, ainda são escassas as pesquisas *stricto sensu* que investiguem seu potencial didático no cenário da educação básica, como potente instrumento à interculturalidade no currículo e no trabalho com a leitura.

Diante disso, ao analisar as produções acadêmicas brasileiras que desenvolveram pesquisas sobre a abordagem didática com literatura de cordel com alunos da educação básica, identificamos duas dissertações de mestrados e uma tese de doutorado com estratégias que podem ser utilizadas por professores em sala de aula. Dentre as possibilidades, percebemos as oficinas como prática educacional de intervenção, com a presença de cordelista, intervenção a partir da sequência básica proposta por Rildo Cosson e a apresentação de propostas de leituras de folhetos de cordel, com a predominância de temas voltados a questões sociais inerentes à realidade dos educandos.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, João Martins de. **A desventura de um analfabeto ou O homem que nunca aprendeu a ler**. 1945. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=CordelFCRB2&PagFis=6893&Pesq=>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_110518_versaofinal_sit.pdf.>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CONCEIÇÃO, Claudia Zilmar da. **O local do cordel na escola**. Alagoinhas - BA, UNEB. 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/54565667-0-local-do-cordelna-escola.html>> Acesso em: 01 set. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Coordena%C3%A7%C3%A3o_de_Aperfei%C3%A7oamento_de_Pessoal_de_N%C3%ADvel_Superior](https://pt.wikipedia.org/wiki/Coordena%C3%A7%C3%A3o_de_Aperfei%C3%A7oamento_de_Pessoal_de_N%C3%ADvel_Superior>)>.

Acesso em: 20 ago. 2022.

DANTAS, Janduhi. **A mulher que vendeu o marido por R\$ 1,99**. Juazeiro do Norte. Juazeirinho, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

HAAS, Emilly Nunes et al. **Texto literário como agente transformador das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo pibid/capes/letras: um relato de experiência com o conto a cartomante**. Santa Fé do Sul. Revista Funec Científica - Educação, Santa Fé do Sul (SP), v.1, n.1, 107-21, jan./jun. 2015

LEAL, Sandra do Rocio Ferreira; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/GTyQPNPxDs5n5m4ZB5nbcDR/?lang=pt>>. Acesso em 05 dez. 2021.

LIMA, João Ferreira de. **História de Mariquinha e José de Souza Leão**. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordelfcrb&pagfis=20722>. Acesso em 03 jun. 2023.

LIMA, Joseane Arruda de. **A literatura de cordel no ensino fundamental: uma proposta para a sala de aula**. Catolé do Rocha, PB: UEPB, 2020.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de Leitura e elementos para atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

REZENDE, José Camilo de Melo. **O Romance do Pavão Misterioso**. ABLC, 2000. Folheto.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional [en linea]. 2006, 6 (19), 37-50 [fecha de Consulta 18 de

August de 2022]. ISSN: 1518-3483. Disponível em:
<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>>. Acesso em 15
ago. 2022.

SEM IDENTIFICAÇÃO. **Etimologia de “professor”**. Gramática.net.
Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/etimologia-de-professor/>.
Acesso em 05 dez. 2021.

SANTOS, de Manuel Camilo dos. **Viagem a São Saruê**. 1978. Apud
SILVA, Gonçalo Ferreira da. Cem cordéis históricos segundo a Aca-
demia Brasileira de Literatura de Cordel. Mossoró: Queima-Bucha, 2008.
Ferreira da. Cem cordéis históricos segundo a Academia Brasileira de Li-
teratura de Cordel. Mossoró: Queima-Bucha, 2008.

SANTOS, Morgana Ribeiro dos. **Perspectivas da Literatura de Cordel
no Ensino Fundamental II**. Rio de Janeiro – RJ. UERJ. 2018. Disponível
em: <[https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/6178/1/Morgana%20
Ribeiro%20dos%20Santos%20-%20Tese.pdf](https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/6178/1/Morgana%20Ribeiro%20dos%20Santos%20-%20Tese.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. **A briga do rapa com o camelô**. ABLC,
2007. Folheto.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Movimento Separatista no Brasil**. Notá-
veis cearenses (1). Disponível em: [http://docvirt.com/docreader.net/Do-
cReader.aspx?bib=CordelFCRB&Pesq=os%20cabras%20de%20lampi%
3%a3o&id=502620496136&pagfis=45289](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=CordelFCRB&Pesq=os%20cabras%20de%20lampi%3%a3o&id=502620496136&pagfis=45289). Acesso em: 03 jun. 2023.

SILVA, Minelvino Francisco. **História do dia do trovador e a literatura
de cordel (1)**. Disponível em: <[http://docvirt.com/docreader.net/DocRe-
ader.aspx?bib=cordelfcrb&Pesq=canc%3%a3o%20de%20fogo&id=2544
606088657&pagfis=37580](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordelfcrb&Pesq=canc%3%a3o%20de%20fogo&id=2544606088657&pagfis=37580)>. Acesso em: 03 jun. 2023.

VIANA, Arievaldo. **O coelho e o jabuti**. 2011. São Paulo: Globo, 2011.

VIDAL, Thalyta Costa. **O texto dramático e o folheto de cordel: a li-
teratura popular em sala de aula**. Campina Grande – PB. UFCG.

2017 Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/7829/1/THALYTA%20COSTA%20VIDAL%20-%20DISSERTA%20c3%87%20c3%830%20POSLE%202017.pdf>>.

Acesso em: 01 set. 2022.

YOUTUBE. **Conceito de agente de leitura**. Canal da Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo no Youtube. 30 out. 2009. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=JjtVgLNMBmg>>. Acesso em 05 dez. 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba. Ibpex, 2012. SANTOS JR, Arinélis Lacerda dos. **A literatura de cordel e a formação continuada de professores**. Campina Grande: 2014. (Dissertação – UFCG)

MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO DA DITADURA MILITAR NA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Thiago Felício Barbosa Pereira

PER FAS ET NEFAS NA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Na esteira do mundo contemporâneo, diante de acontecimentos em que Estados totalitários ascendem com autoritarismo, à literatura parece reservar-se um de papel de suplência, algo como complemento para narrar o que a História (assim em letras capitais) não consegue descrever em sua totalidade. No Brasil, a Ditadura ainda é um calo na História e a prova disso é que até hoje nunca houve um posicionamento oficial dos militares reconhecendo sua atitude truculenta contra os direitos humanos, acarretando numa feroz política do esquecimento que propicia abertura para o negacionismo e o retorno de um governo autoritário, como ficou evidente no processo eleitoral de 2018, em que muitos, por desconhecimento do tema, foram guiados por argumentos de *fake news*.

Por isso, mesmo após cinco décadas do golpe militar no Brasil, o qual deu início a um longo período ditatorial, a Literatura ainda se volta para este passado não apenas resumindo ou elencando acontecimentos numa linha do tempo, mas desvelando-os de um modo estético e veemente, expondo como os fatos traumáticos encontram-se marcados na ficção. Mas a Literatura não assume essa esfera sozinha, atualmente muitos historiadores admitem a possibilidade de o texto literário exprimir e servir como fonte de suas pesquisas¹.

1. Vladimir Safatle, no livro *O que resta da ditadura brasileira* (2010), compila artigos sobre

Atentos às múltiplas narrativas, assistimos e/ou lemos com certa frequência narrativas sobre sobreviventes (para utilizar o vocábulo de Primo Levi)² da tortura e violência da Ditadura não com um certo distanciamento, mas como se o passado estivesse presente no presente, “como a nuvem insidiosa que ronda o fato do qual não se quer ou não se pode lembrar” (Sarlo, 2007, p. 9). Essa presença realizada pelo cinema, pela música e mais fortemente pela literatura contraria o *dictum* adorniano de que “escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de porque hoje se tornou impossível escrever poemas” (Adorno, 2002, p. 26). Adaptado para o acontecimento catastrófico das torturas do período militar brasileiro, seria oportuno dizer que escrever um romance após a Ditadura seria um ato bárbaro. É, portanto, emblemático o esforço de escritores brasileiros contemporâneos que, nascidos durante ou no período pós-ditadura, narram dentro e fora da ficção as marcas do trauma na História nacional, ainda recente.

Assim, este texto objetiva analisar comparativamente como as obras *Volto semana que vem*, *O corpo interminável* e *Setenta*, quando dialogadas entre si, contribuem para uma representação da Ditadura Militar brasileira, construindo uma memória coletiva. O artigo ainda evidencia a escrita de Maria Pilla, em *Volto semana que vem* (2015), de Claudia Lage, no livro *O corpo interminável* (2019) e de Henrique Schneider, em *Setenta* (2019), narrativas que apresentam personagens afetados direta e indiretamente pela Ditadura, evento decisivo na construção de seus textos. Ao escreverem sobre as memórias desse período traumático, os referidos autores configuram o fazer literário com um compromisso de representação junto ao ficcional. A referência ao evento traumático dá-se porque Freud caracteriza trauma como “uma fixação no momento do acidente traumático” (Freud, 2014, p. 367), algo que, realmente, se mostra cravado no enredo das narrativas aqui trabalhadas.

Com isso, nota-se um procedimento comum entre as obras aqui analisadas: enfatizar os seus aspectos biográficos e os dos seus antepassados na auréola histórica que paira sobre o Brasil contemporâneo. Evi-

diversos aspectos dessa persistência do regime ditatorial na ordem democrática e as consequências dessa continuidade no Brasil.

2. O título da última obra do escritor italiano Primo Levi, sobrevivente de Auschwitz, chama-se *Os afogados e os sobreviventes*. Estes, por sua vez, permaneceram à sombra como vencidos ou então foram “afogados” (também termo seu) na violência provocada pelo Estado Nazista.

dentemente, muitas são as obras literárias na contemporaneidade que narram e contam a dor dos sobreviventes, obras cujo legado principal é denunciar, de maneira crítica, as agruras, mazelas e abusos de um Estado Ditatorial. Na última década (2010-2020), diversos livros foram publicados tratando essas questões, incluindo estes aqui transformados em objeto de análise comparativa.

Os romances *Volto semana que vem* (2015), de Maria Pilla, *O corpo interminável* (2019), de Claudia Lage, e *Setenta* (2019), de Henrique Schneider, têm ponto de contato próximo, além da temática, visto que se desenvolvem a partir de uma estética do trauma, de uma consciência do papel do escritor, além de apresentarem uma memória coletiva, condição *sine qua non* para a criação de obras que possuem o compromisso de contar a história a contrapelo³, destacando o aviltamento dos mutilados, pois Pilla nos lembra que os agentes da Ditadura “como sempre, agiam sem mandado, sem ordem escrita, apenas com gritos e pontapés para levar a vítima até a sanga seguinte da execução” (Pilla, 2015, p. 37). Logo, essas narrativas literárias representam uma resistência da memória.

Chega-se a uma pergunta fundamental para refletir sobre as referidas narrativas: Como a representação da Ditadura Militar nas narrativas pós-Ditadura, aqui representadas pelos romances *Volto semana que vem*, *O corpo interminável* e *Setenta*, contribui para a formação da memória coletiva? A hipótese que se gostaria de apresentar é a de que esses textos literários representam momentos históricos de uma época de catástrofes, contribuindo para a construção dessa memória, pois, de fato, “devido a um e outro motivo, à medida que remontamos na história, temos a impressão duma presença cada vez maior do coletivo nas obras [...], que forças sociais condicionantes guiam o artista em grau maior ou menor” (Candido, 2006, p. 34).

Recompor esse período é imperativo para reconhecer que há uma liberdade permitida ao autor do texto, que imagina, recria e denuncia os atos nefandos (*per fas et nefas*),⁴ tudo para dar um grau de confiança ao leitor, o receptor do texto. Se lemos em um texto literário cenas em que um ser

3. A proposta é benjaminiana, que sugere ser necessário contar a história dos vencidos sob o seu ponto de vista. Cf. *in O anjo da história*.

4. Rónai assim traduz a locução latina: “por fás ou por nefás”, “por bem ou por mal”, ou seja, por todos os meios. Nas obras aqui em comento, a vilania narrada é realizada a qualquer custo, desembocando, conseqüentemente, nos atos nefandos do autoritarismo.

humano agride outro, nos lembra Ginzburg (2013, p. 25), “reagimos a essa cena de modo empático”, porque essa reação é parte de nossa educação ética. Logo, estudar e analisar um texto no qual esse tema se faz evidente ajuda a ter uma postura ética socialmente, diante da integridade do outro, já que interpretar imagens artísticas “contribuem para definir critérios de relacionamento com outros seres humanos” (Ginzburg, 2013, p. 25).

Nossas tomadas de decisões são frutos de nossas leituras, internalizadas em nosso âmago a ponto de refletir e definir a nossa relação de empatia com o outro. Consequentemente, essa retomada reflexiva do passado “pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente” (Gagnebin, 2009, p. 57). Assim, irei percorrer um pouco sobre cada uma das três narrativas literárias aqui elencadas. Desses três romances, dois foram laureados: *Setenta*, com o Prêmio da Biblioteca Pública do Paraná (2017) e *O corpo interminável*, de Claudia Lage, com o Prêmio São Paulo de Literatura (2020).

REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA DITADURA E OS FIOS DA MEMÓRIA NA LITERATURA

Interessa-nos imaginar a produção literária brasileira mais de cinquenta anos após a Ditadura como obras marcadas por questões sociais e por romances que Dalcastagnè (1996, p. 24) identificou como “documentos imprescindíveis de um tempo que ainda não nos foi revelado por inteiro, de uma história que se tem de continuar fazendo, múltipla e indefinidamente” e que até o presente perdura como alvo temático para estimular a memória em sua excelência. Em tempos sombrios, nunca fomos tão invocados e representados pela Literatura, pois “é à nossa consciência que se dirigem esses narradores hesitantes, essas personagens perdidas, aguardando nossa adesão emocional ou ao menos estética” (Dalcastagnè, 1996, p. 30), narradores que insistem na necessidade de falar, serem ouvidos e não permanecer no silêncio.

Portanto, pensar a Ditadura Militar com uma perspectiva da Literatura é, além de entender o prisma da representação, voltar ao passado a partir dele, não somente para refletir, mas entender as veredas traumáticas que ainda se fazem presentes na produção literária contemporânea, pois, como lembra Figueiredo (2017, p. 26), “o país se recusa a enfrentar

seu passado, a rever os crimes cometidos, a expor as atrocidades perpetradas por um regime de exceção”. Assim, nas palavras de Figueiredo, esses livros formam uma espécie de arquivo da Ditadura Militar. Nessa narrativa contemporânea e pós-Ditadura, o autor da obra repassa uma experiência que pode ser transmitida de geração em geração, pois convém lembrar que o narrador existe e conta porque “não há outro caminho em direção ao mundo, outro acesso ao referente senão contando histórias (Compagnon, 2001, p. 131).

Diante dessa ferida aberta na América Latina, especialmente no Brasil, cabe à Literatura reelaborar os traumas causados no passado. Este retorno ao passado justifica-se porque temos o que Levi chama de memória falaciosa: “As recordações que jazem em nós não estão inscritas na pedra; não só tendem a apagar-se com os anos, mas muitas vezes se modificam ou mesmo aumentam, incorporando elementos estranhos” (Levi, 2016, p. 17). Esses elementos estranhos estão na linha do fantástico e do imaginativo, recurso muito utilizado na Literatura para produzir elementos como personagens, tempo e espaço. Imaginar e criar este espaço parece impossível de ser descrito a não ser de outra maneira, senão subjetivamente. Este espaço é um organismo que congrega um conjunto de significados históricos, políticos, culturais e estéticos.

OS ECOS DOS FANTASMAS DA DITADURA EM *VOLTO SEMANA QUE VEM*, DE MARIA PILLA

O livro *Volto semana que vem*, da gaúcha Maria Pilla, foi publicado pela primeira vez em 2015 pela extinta editora Cosac Naify, voltando a ser reeditado em 2022 pela Ama Livros. O romance possui características autobiográficas, uma vez que, assim como a narradora, a autora constrói um enredo baseado em memórias: são fragmentos onde o foco é o fio de memórias que evidentemente não seguem uma ordem cronológica. Em *Volto semana que vem*, a protagonista perpassa a história do país entremeando-a com fatos pessoais de sua vida.

Assim, o romance que se inclui dentro de uma tradição voltada para a escrita de si, é um importante registro sobre como o fantasma dos tempos ditatoriais no Brasil ainda assombram o presente, sobretudo daqueles que viram de perto e/ou experienciaram esse evento traumático

de veia aberta na América Latina. E nada parece ser mais metafórico do que as primeiras frases do romance, onde a analogia é apenas um fio condutor do que vai ser desenrolado. A evocação do avô de Pilla é símbolo disso, pois a moldura na qual se encontra a foto está “devastada pelos cupins (...) há muito que a pintura no metal descascava aqui e ali” (Pilla, 2015, p. 7). É um claro indicativo de que a memória já está gasta e não se mostra com tanta clareza.

O romance *Volto semana que vem* gira em torno da vida de uma jovem militante de esquerda que, ao sair de casa, diz para seu pai que retornará na semana que vem. Esse retorno, porém, dura duas longas décadas. Nesse ínterim, a narradora (ou a autora?) conta sobre as suas passagens como militante por países da Europa e América Latina. O seu retorno ao Brasil coincide com um período no qual a memória é ressentida e atacada por grupos que negam o regime ditatorial, sendo, pois, um livro necessário para pensar melhor o que foi esse momento para a História.

A narrativa de Maria Pilla levanta voz apresentando e representando a catástrofe ao seu modo, contando o que não se poderia dizer ou, ainda, o que aparece sem autenticidade nos discursos revisionistas/negacionistas de que não houve tortura nem violência, posto que o silêncio é uma arma kafkiana. Diz-se isso porque em um famoso ensaio sobre a *Odisseia* de Homero, Kafka (2002, p. 104) escreveu que “as sereias têm uma arma ainda mais terrível que o canto”, isto é, o seu silêncio, essa arma capaz de inundar e ocultar as memórias ou cegá-las, arrastando suas vítimas para um oceano de esquecimento. Dessa constatação, é evidente que a narrativa do livro de Pilla não silencia, pois sua obra ganha *status* de representações denunciativas do *modus operandi* dos agentes da Ditadura Militar no Brasil. Seu livro é uma tentativa de mostrar que o silêncio, que convive com a memória, pode sim entrar em conluio também com o esquecimento. Por isso, a busca por memória é constante, onde “olhos brilhantes que iam de uma ponta a outra da mesa, percorrendo a cela, buscando as memórias da vida de antes” (Pilla, 2015, p. 58).

Silenciar e/ou recusar-se a falar são posturas políticas opostas à narração, principalmente quando se trata de narrativas de memória. Os relatos, testemunhos, escritas de si e outros gêneros que falam pelos que não sobreviveram, cumpre um papel de construção e solidificação de uma cultura da memória como forma de resistência ao esquecimento perpetrado pelos ven-

cedores, cabendo aos vencidos, posições nem sempre privilegiadas de narração (Benjamin, 2016, p. 11). Assim como no livro de Pilla, cabe aos que sobreviveram falar e testemunhar o que se experienciou. Nessa perspectiva benjaminiana, o contador “vai buscar a sua matéria à experiência, a própria ou as que lhe foram relatadas. E volta a transformar essa matéria em experiência daqueles que o ouvem contar” (BENJAMIN, 2018, p. 144).

Em *Volto semana que vem* há uma preocupação de “buscar memórias da vida de antes” (Pilla, 2015, p. 58) ou expulsar o trauma e rememorar sua experiência pessoal com o regime ditatorial na América Latina. É um incômodo nessa frequente fragmentação da memória, mas também com a História do país, já que a autora, que foi militante, presa e torturada, narra episódios marcantes no país, como o suicídio de Getúlio Vargas, o tempo de Juscelino Kubitschek e os anos de militância (incluindo o contexto latino-americano), prisão, tortura e exílio.

Maria Pilla pauta sua narrativa em lembranças de sua própria vida no brevíssimo livro *Volto semana que vem* (2015), que é, dentre as obras elegidas, a que mais se aproxima do testemunho. Nele a autora conta muitas mortes: “Eram dez e meia da manhã. Às duas da tarde seus corpos foram encontrados na caminhonete abandonada: Norberto com sete tiros no rosto e o amigo com uma saraivada de balas no abdome. Em pouco tempo, porém, inexplicavelmente, seus corpos sumiram” (Pilla, 2015, p. 38). Tal como na literatura, a realidade também teve sumiços de corpos, que é o tema do romance *O corpo de interminável*, de Claudia Lage.

OS LIAMES DA MEMÓRIA LABIRÍNTICA EM O CORPO INTERMINÁVEL, DE CLAUDIA LAGE

Em *O corpo interminável* (2019), um sujeito marcado por traumas tenta buscar informações, nos retalhos da memória, de possíveis traços que possam ajudar a entender o presente. Claudia Lage, que nasceu no final da década de 1970, lembra em sua narrativa da euforia de 1980 e utiliza também o artifício da memória para elaborar os desdobramentos da ditadura no seu livro: “Ao menos não há mais cova, digo a mim mesma, tento me consolar, mas a cova é uma memória, (...) e esse movimento de sair do lugar e permanecer na memória é continuar, é nunca ir embora” (Lage, 2019, p. 99), é o que diz uma das personagens em

determinado momento do romance ao se deparar com as centelhas da memória.

O corpo interminável é a luta do personagem Daniel, que busca entender suas origens e reconstruir a história de sua mãe, uma militante de esquerda desaparecida durante a ditadura militar brasileira. Sua busca se assemelha à procura de Alice no país das maravilhas, o mesmo livro que Daniel possui em sua casa e que foi de sua mãe. A edição do romance de Lewis Carroll chega até suas mãos com páginas faltantes, grifos e caligrafias de sua mãe. Nada mais simbólico do que essa busca do protagonista pelo corpo materno nesse labirinto de memórias. Como Alice em seu percurso, Daniel também se vê ora perdido, ora confuso, diante de tantos retalhos da memória. Como um narrador escavando o próprio passado à maneira benjaminiana, ele escava o passado procurando respostas para mostrar o que estaria escondido: “Eu já tinha vasculhado todas as caixas dentro do armário do meu quarto. O armário também tinha sido da minha mãe, como a cama, como as janelas de madeira, que graças ao avo nunca aderiram ao alumínio” (Lage, 2019, p. 39).

Todas as tentativa de busca e resgate da memória por parte de Daniel são marcadas por uma aflição e um desespero de encontrar sinais, mas o que ele encontra em sua maioria são ausências, de lembranças e memórias: “ainda há um resquício de lembrança, ninguém se esquece totalmente, vejo em seu rosto os raios da memória, o semblante se ergue, ilumina, e logo depois, como se o sol tivesse se posto, a cara murcha, o esquecimento” (Lage, 2019, p. 129), confessa o personagem no momento em que se dá conta de que as convocações da memória são importantes para tentar juntar as partes desse corpo interminável que é, ao mesmo tempo, a busca pelo corpo de sua mãe, mas também a construção de um corpo disforme do próprio país.

Percebe-se na narrativa de Claudia Lage um conjunto de personagens angustiados com a situação desumana a qual foram submetidos e podem caracterizar as lembranças do convívio familiar, que retornam à mente do narrador, no qual a protagonista retorna ao passado, expurgando dores e traumas que ainda lhe abrem cicatrizes na memória. Além disso, o estudo dessa “Literatura de resistência”⁵ nos impõe a necessidade de refletir e

5. A expressão é de Bosi (2002) que afirma que Resistência “é um conceito originariamente ético, e não estético”.

analisá-la a fim de compreender o mundo contemporâneo e o perigoso poder do esquecimento e da negação.

O livro *O corpo interminável*, de Claudia Lage, é imbuído implicitamente pela pergunta constante “por que contar uma história?”, ou melhor, “por que contar essa história?”. No final, a narradora responde “escrevo sem saber onde tudo começa e termina, se neles, se em nós” e continua respondendo que escreve porque “nada nos desengana e tudo já aconteceu, tudo acontecerá, um núcleo inalcançável, escrevo inalcançável e me recuso, como não podemos alcançar esse núcleo, se ele é o lugar onde já estamos, que já existe em nós” (Lage, 2019, p. 194).

A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA DA DITADURA EM *SETENTA*, DE HENRIQUE SCHNEIDER

Na obra *Setenta*, o autor gaúcho Henrique Schneider cria uma história em que um bancário dedicado é, de repente, confundido com um militante, daí preso, torturado e violentado. O livro de Schneider é uma narrativa de verve kafkiana, preocupa-se em questionar como alguém anônimo é abruptamente violentado inocentemente: “Eu não posso contar nada porque não sei de nada, doutor. Acredite em mim, por favor – ele suplicava, mas já não havia exclamação em sua voz. – Eu sou só um bancário que nunca se envolveu com política” (Schneider, 2019, p. 121). Percebe-se que essas narrativas são um resgate de uma lembrança não somente das personagens, mas também nossa, enquanto leitores e seres humanos constituídos de memória.

Resumidamente, em *Setenta* acompanhamos a história do bancário e cidadão Raul, o qual segue uma vida tranquila, dedicada ao trabalho e à família, completamente alienado das questões políticas do país. Entretanto, em um dia de euforia em plena Copa do Mundo (de 1970, daí também o nome do romance), Raul é confundido com um militante de esquerda pela polícia. A partir daí, acompanhamos a saga do cidadão que tenta provar a sua inocência para confessar algo que não fez e nem sabe. O trauma que esse homem terá deixa marcas de caráter social.

Até uns dias atrás, Raul nem sabia que existiam razões para alguém querer derrubar o governo. Tudo ia bem no país, bem como diziam na tevê, o

rádio, os jornais. Vidinha regrada, e o que fosse além era assunto que não importava, que não lhe dizia respeito. Estes loucos dos quais às vezes ouvia falar, aqueles que assaltavam bancos e sequestravam gente, eram, para Raul, apenas isso mesmo: loucos. Ou criminosos. (Schneider, 2019, p. 148)

Como se vê, o personagem é um sujeito apolítico, sem interesse nenhum em assuntos concernentes à vida governamental do país onde vive. Mas logo esse cenário muda e sabemos dos traumas aos quais Raul será exposto e que, ao mesmo tempo, representa uma memória que não devemos esquecer.

Partindo, então, dessa relação que há entre trauma e memória, é possível discuti-los dentro do âmbito da literatura de memória, já que a necessidade de escrever está relacionada ao mesmo tempo à necessidade de contar, mas também ao que esse narrar provoca: a impossibilidade de representar em palavras o irrepresentável, uma vez que o trauma recai sobre a aporia da representação, da simbolização e do sentido que as palavras carregam ao narrar. Um exemplo dessa violência e tortura encontra-se neste trecho:

O torturador encaixou com certo cuidado o alicate no dedo mínimo do prisioneiro e apertou-o com força num movimento rápido. Raul gritou sem dizer nada, um urro animal, e naquela hora pensou que fosse perder os sentidos” – essa situação com o alicate durou cerca de um minuto até formar-se uma “massa de sangue ao redor do dedo do prisioneiro” e o chefe fazer sinal para que Raposo parasse (Schneider, 2019, p. 123).

Assim como esse trecho, tal violência aconteceu, de fato, na realidade. Pois muitas dessas imaginações são testemunhos do horror e violência vivenciados, os quais suscitam a representação do “sangue” derramado pelas vítimas da Ditadura. O livro de Schneider é mais um dos tantos livros de literatura contemporânea que abordam a temática da ditadura como foco que engendra o fio narrativo das suas personagens, mas não somente como cenário ou plano de fundo, mas também um aspecto ético que comprova o poder da Literatura, principalmente porque costumamos esquecer com facilidade os acontecimentos traumáticos recentes.

Como diz Menalton Braff na quarta capa do livro de Schneider, “livros como este são cada vez mais necessários para que não nos percamos

no caos universal”, pois a memória do brasileiro degenera celeremente. Portanto, reside nessa narrativa um compromisso de contar a história a contrapelo, destacando o aviltamento dos mutilados, neste caso, do mutilado que simboliza a grande quantidade de pessoas que foram presas e torturadas sem terem feito absolutamente nada além de serem de esquerda.

Ironicamente, o livro foi publicado no mesmo período no qual o AI-5⁶ (Ato Institucional número 5) completava 50 anos de sua publicação. Portanto, as elucubrações propostas em livros cujo tema é esse momento obscuro da nossa História coloca a narrativa *Setenta* num painel da Literatura brasileira contemporânea, em que os temas evocam e exorcizam memórias traumáticas urgentes, carentes de análise, comento e discussão a fim de mostrar não só o dispositivo político das narrativas, mas também o seu valor literário, pois é marcante a fruição dos textos associados a essa valoração.

Schneider, em *Setenta* (2019), constrói um romance sobre os anos de chumbo, similar ao relato, formando e disformando a concepção de um país às avessas. Contudo, seu livro difere dos demais porque o narrador conta tudo em terceira pessoa, mas ciente dos acontecimentos e sentimentos das personagens: “– Esta ditadura, balbuciou – a palavra dita pela primeira vez. (...) Não sabia ainda até onde poderiam ir a ignorância e a crueldade dos homens que o haviam aprisionado” (Schneider, 2019, p. 65).

Mesmo fora do período histórico retratado na obra, o enredo não a distancia, não a torna anacrônica, ou muito menos diminui seu valor estético, mas ajuda a compor um painel de (re)memoração dos anos de chumbo, uma vez que a literatura tem uma força capaz de desenrolar a imaginação no leitor do período representado. Ela mostra, eficazmente, a violência, as torturas e as mortes, porque a ficção, com seu estatuto de literariedade, é capaz de dizer aquilo que é impedido ou impossível de ser contado pela História, possibilitando aos escritores recriar o real através dos aparatos da imaginação permitida.

6. O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu uma grande quantidade de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Com ele, iniciou-se o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três narrativas aqui mencionadas representam uma luta pela memória e pela veracidade dos fatos, argumentando e questionando como os procedimentos de definição da História Oficial delineiam possibilidades interpretativas que favorecem a versão dos vencedores, posto que o *corpus* desta pesquisa traz rugas históricas sobre o destino de muitas vítimas do regime ditatorial. Assim, a memória da Ditadura Militar brasileira se impõe como ponto de discussão num território que Dalcastagné (1996) denomina de “território contestado”. Isso se torna mais evidente em um país onde impera o negacionismo e revisionismo histórico, tornando difícil mostrar o passado pelo lado dos vencidos. Compete, pois, também, à crítica literária não excluir as incertezas e debater o valor documental do texto literário. Digo documento porque me remeto à Benjamin ao afirmar que não há um “documento de cultura que não seja também um documento de barbárie” (Benjamin, 2016, p. 13). O *corpus* dessa pesquisa é, conseqüentemente, um registro representativo dessa violência.

Assim, o fazer literário alcança esse *status* a partir de observações humanas de uma dimensão histórica e sociopolítica, extrapolando o mero registro histórico ou elenco de acontecimentos. O olhar panorâmico de Pilla, Lage e Schneider comprova que a característica de *mimesis* dá-se, sobretudo, porque existe a verossimilhança, a memória e a proximidade fronteira com o real, ou melhor, com o trauma da Ditadura.

Narrar é, como se vê nas narrativas aqui comentadas, um ato de romper com esse silêncio que se propõe a predominar quando, na verdade, não se pode calar e, ao mesmo tempo, não se consegue falar. O ato de narrar e falar por aqueles que voltaram mudos é, sobretudo, uma atitude ética de justiça, de empatia e de representação. Percebe-se nessas narrativas a inclinação traumática como motor propulsor para representar a Ditadura Militar brasileira, construindo uma memória de caráter coletivo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Crítica cultural e sociedade. In: ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BENJAMIN, Walter. **Linguagem tradução literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **O espaço da dor**. Brasília: Editora UNB, 1996.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.
- FREUD, Sigmund. **Obras completas volume 13: Conferências introdutórias à Psicanálise (1916-1917)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- GINZBURG, Jaime. **Literatura, violência e melancolia**. Campinas: Autores associados, 2013.
- KAFKA, Franz. **Narrativas do espólio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LAGE, Claudia. **O corpo interminável**. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

PILLA, Maria. **Volto semana que vem**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

RÓNAI, Paulo. **Não perca o seu latim**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.

SAFATLE, Vladimir.; TELES, Edson (org.). **O que resta da ditadura**. São Paulo: Boitempo, 2010.

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

SCHNEIDER, Henrique. **Setenta**. Porto Alegre: Não Editora, 2019.

CORONELISMO E MANDONISMO EM **TEODORO BICANCA,** DE RENATO CASTELO BRANCO

Lueldo Teixeira Bezerra
Raimunda Celestina Mendes da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A política brasileira, a partir de 1889, começou a assistir a uma nova política nacional: a instauração da República. Os dois primeiros momentos, nos governos de 1889-1894, foram denominados como República da Espada, cujo período o Brasil esteve sob o comando de setores do exército. No Governo Provisório (1889-1891), o Marechal Deodoro da Fonseca esteve à frente, posteriormente, o Marechal Floriano Peixoto governou até 1894. Antes de concluir seu mandato, o Marechal contava com a aliança do governo com os grupos oligárquicos, principalmente das oligarquias cafeeiras de São Paulo. Contudo, foi nesse contexto que começaram a surgir articulações para assumir o poder e controlar a República, movimento organizado pelos cafeicultores paulistas. Como consequência disso, Prudente de Moraes, em março de 1894, filiado ao Partido Republicano Paulista (PRP), foi eleito presidente, quando se deu início a um novo período político no Brasil: a República Oligárquica (1894-1930).

Durante a República Oligárquica, a política governamental ficou centrada nas oligarquias agrárias dos estados de São Paulo e Minas Gerais, respectivamente representados pelo Partido Republicano Paulista (PRP) e o Partido Republicano Mineiro (PRM). Tal política ficou co-

nhecida como café-com-leite. Nesse período, a República Oligárquica era composta por um grupo dominante marcado pela aristocracia rural ou agrária, como os grandes latifundiários, dentre os quais se estabeleciam relações junto aos governadores dos estados para validar seus poderes em suas fazendas, que correspondiam a uma comunidade inteira que habitava uma vasta faixa de terra.

Por conseguinte, surge a figura do coronel dentro da política local, que contribuía fortemente para a política nacional. O coronelismo correspondia a um sistema político nacional regularizado na troca e nos compromissos mútuos entre o poder público e o poder de influência local do coronel. Nessa conjuntura, o governo estadual garantia o poder do coronel, deliberando que ele fizesse a gestão dos recursos públicos locais/municipais e nomeasse aliados para diversos cargos públicos. Em contrapartida, o coronel, fazendo uso de toda sua influência, oferecia apoio ao governo estadual, que conseqüentemente servia também de apoio ao Presidente da República. Como moeda de troca, os governadores teriam por garantia o domínio estatal.

Para Faoro (2001), a figura do coronel, dentro de um sistema organizacional, assumia uma representação eminentemente eleitoral. Tal postura se firmava como uma liderança política decorrente de sua liderança econômica. Sua liderança política se dava a partir da organização imposta sobre seus subordinados objetivando uma organização para as políticas a nível estadual e federal a começar pelo voto de cabresto.

O coronel não seria, obrigatoriamente, um fazendeiro, poderia também ser uma pessoa que se formou em medicina, direito ou, até mesmo, outra profissão. No entanto, ele deveria ser da elite política ou de uma classe econômica de prestígio, com posses de terras, tendo ainda aproximações com o poder municipal. De um coronel, esperava-se influência local, que por muitas vezes era representada pela prática do mandonismo, bem como sua capacidade de controlar o voto de cabresto.

O mandonismo, prática bem comum entre os coronéis, pode ser compreendido como uma forma de liderança política local, sendo um atributo do coronelismo. A prática do mandonismo é caracterizada por uma relação pessoal de dominação tradicional, geralmente com autoritarismo e prepotência sobre um liderado, visto que é fundamentado por toda uma estrutura política e econômica.

É a partir dessa discussão que este estudo toma o coronelismo e o mandonismo como ponto de partida, de modo a analisar como Renato Castelo Branco faz uso de tais conceitos enquanto cultura em sua obra *Teodoro Bicanca*, de forma a representar o período em que a trama acontece. Para tanto, buscou-se subsídio na formação teórica de Carvalho (1997), Queiroz (1976), Leal (1997), dentre outros teóricos que contribuem para a compreensão da formação da cultura do coronelismo e do mandonismo no espaço sertanejo piauiense.

TEODORO BICANCA: A TRAMA EM TESSITURA

Teodoro Bicanca é o primeiro romance de Renato Castelo Branco. Publicada em 1948, a narrativa pertence a um conjunto de obras que conclama a literatura piauiense. Castelo Branco, após realizar uma escrita ensaística em série, traz, por meio da ficção, seu quinto livro que sustenta sua carreira literária. A obra literária analisada neste estudo trata de uma narrativa de cunho regional, pertencente ao Modernismo piauiense, que inaugura um período no qual o autor se dedica a uma ficção que traz o vale do Parnaíba como aspecto importante na ficção piauiense, uma vez que o rio testemunha o desenvolvimento social e econômico do estado do Piauí.

Castelo Branco buscou criar uma narrativa que pintasse o quadro sociológico das populações ribeirinhas, o qual representaria um romance tipicamente, mas não intimamente, regionalista. Por esse motivo, ele traz uma ficção regional peculiar em relação às demais obras literárias de autores que também narravam o regionalismo, por meio de testemunhos da seca, do seu tempo.

Para Lima (2016), uma das marcas ficcionais de Renato Castelo Branco se faz a partir de sua preferência pela ficcionalização do homem piauiense nas mais distintas personificações, a saber: “o vaqueiro, o caboclo, o agregado, o vareiro, dentro do seu verdadeiro contexto social, ou seja, o campo.” (LIMA, 2016, p. 91).

Em *Teodoro Bicanca*, Castelo Branco ficcionaliza aspectos representativos do ambiente social piauiense, a exemplo: linguagem, folclore, regionalismos, lutas sociais, história do coronelismo, exportação por meio do rio Parnaíba, bem como labuta do homem no cais do rio Parnaíba e

estendendo-se aos carnaubais. Sobre a estrutura temática da obra aqui estudada, traz-se novamente os estudos de Lima, em que a autora prega:

Teodoro Bicanca é um texto de matéria ficcional, sustentado na visão particular do autor, ou seja, em suas memórias. Entretanto, a narrativa é apoiada na linguagem do sertanejo piauiense, nos costumes locais, na vida social parnaibana e no estatuto do povo piauiense. As personagens são tipos reais, encontradas no espaço delimitado pelo narrador. O espaço é o vale do Parnaíba, e é em torno dele que o romance se desenvolve (LIMA, 2016, p. 97).

Tudo isso é possível a partir das memórias do autor, que traz à tona experiências de sua vida, como ele mesmo declara em seu discurso de posse na Academia Piauiense de Letras, em 1985: “[...] a província é uma palavra mágica, de indescritível carga emocional. [...] A província é o rio Parnaíba, são as dunas de Amarração, são os carnaubais do tio Belo, as histórias de assombração de Siá Ana. [...] Há cinquenta anos carrego comigo esta saudade [...]” (CASTELO BRANCO, 1986, p. 11).

O seu discurso evidencia impressões pessoais, bem como uma força emocional em *Teodoro Bicanca*, cujas raízes caracterizam a personalidade do escritor parnaibano. Tanto a geografia quanto a sociologia e a economia da região, além das experiências nela vividas integram sua existência na escrita da obra. Portanto, vale dizer que existe um ar de nostalgia e uma agregação de sentimentos à obra em estudo.

A exemplo do exposto, o mercantilismo junto às margens do rio Parnaíba de fato existiu na cidade de Parnaíba. A mão-de-obra desempenhada pelos canoeiros e vendedores de água fizeram parte da infância de Castelo Branco. O autor em tela assistiu à luta pelos direitos dos vareiros no Sindicato dos Vareiros e Estivadores. O que diz respeito à narrativa sobre o Coronel Damasceno – personagem do romance – é semelhante à história do tio de Castelo Branco, o Coronel Belarmino. Sobre isso, Castelo Branco (1981, p. 50) afirma:

Confundi-se um tipo sociológico genérico, o Coronel, fruto de um quadro histórico com a pessoa de meu tio. Isto provocou, naturalmente, um grande mal-estar em minha família e uma grande mágoa para mim. Por esta razão, nunca permiti que fosse feita nova edição de Teodoro Bicanca.

Tudo isso atesta as memórias de Castelo Branco em reminiscência no ato da escrita do romance *Teodoro Bicanca*, o que possibilita uma leitura memorialística da obra em análise, dando-lhe uma interpretação ainda mais ampla acerca da história ficcionalizada. Leitor assíduo do romance regionalista nordestino, um dos motivos que levou o autor a escolher tal gênero para a escrita do seu romance. Como tema comum a esse tipo de gênero literário, Castelo Branco escolhe narrar histórias dos sertanejos em um período bem característico, a saber: a migração pelo sertão nordestino, em virtude da seca. No caso específico de *Teodoro Bicanca*, os retirantes saíam em busca do Vale do rio Parnaíba, em busca de um solo fértil que sanasse sua fome e sede.

O fim da escrita de *Teodoro Bicanca* é indicado ao final do livro como junho de 1947. Assim, Castelo Branco cuida em publicar seu romance recém-escrito. Para tanto, envia o manuscrito da obra para o concurso do Instituto Nacional do Livro, título que conquistou com maestria, quando recebeu o Prêmio de Livro do Mês, o que lhe gerou um contrato assinado com o Instituto Progresso Editorial, em parceria com o Instituto Nacional do Livro. Em novembro de 1948, o público brasileiro recebe o romance para apreciação.

Embora tenha circulado por todo o território brasileiro, o romance *Teodoro Bicanca* hoje é um livro raro, editado apenas duas vezes. Somente colecionadores ou alguns leitores de ficção têm um exemplar da primeira edição em seu acervo. Em São Paulo, onde o escritor parnaibano viveu o auge da sua vida profissional como publicitário e morou até sua morte, encontra-se o maior número de exemplares, visto ser a cidade onde o texto foi editado. Para o estado do Piauí, espaço ficcionalizado no romance, foram enviados poucos exemplares da obra, que se encontram sob posse de colecionadores. Um exemplar, especial, foi enviado por Castelo Branco ao seu amigo pessoal e escritor Francisco Miguel de Moura, em 1995.

Teodoro Bicanca é considerado pela crítica literária com um romance de estrutura conservadora. Contudo, a inovação da trama no contexto da Literatura Piauiense se apresenta a partir da temática apresentada por Renato Castelo Branco. Em suas linhas ficcionais, o coronelismo é apresentado como sistema político estruturado pela articulação do mandonismo sobre o sertanejo que, fugindo da seca, procurava refúgio nas

paragens das fazendas piauienses. Ao chegarem nesses lugares, eram tratados como agregados que, posteriormente, tornariam-se submissos aos coronéis. Assim, começa uma organização social que geraria lucro para os senhores das fazendas, bem como respaldo na representação política, econômica e social.

O CORONELISMO EM *TEODORO BICANCA*: O PODER EM DETRIMENTO DOS FRACOS

Ao estudar o coronelismo pela porta da ficção, levanta-se uma perspectiva mais ampla no que diz respeito à compreensão desse fenômeno como algo social, uma vez que, ao se estudar sobre tal temática, não se deterá apenas nos registros históricos e sociológicos. O pesquisador contará com a contribuição da análise literária, envolvendo as possibilidades de abordagem do tema que o mundo ficcional sobrepõe aos olhos de quem o analisa. Personagens e fatos que estão no liame entre ficção e realidade podem, por vezes, apresentar uma perspectiva bem mais ampla sobre a temática do coronelismo, assim como contribuir para o fomento desses estudos.

Na primeira metade do século XX, o nordeste brasileiro contou com os coronéis como importantes líderes políticos das terras que habitavam. O coronel era sustentado pelo apoio do governo do estado que, em contrapartida, recebia votos dos agregados dos coronéis.

O coronelismo é, então, um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis. O governo estadual garante, para baixo, o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária. O coronel hipoteca seu apoio ao governo, sobretudo na forma de votos (CARVALHO, 1997, p. 14).

O poder dos coronéis ia além do controle do voto. Eles tinham autoridade que, por vezes, correspondia ao uso de meios ilegais, de modo que esses atos faziam com que a sua figura fosse temida por todos que residissem em suas terras, como se pode observar no trecho a seguir, que narra quando Damião ficou sabendo que o valor que o coronel Damasceno lhe pagara pela sua colheita não dava nem de compensar o que devia ao

coronel: “Damião ficou sem saber o que dizer. Êle já ouvira falar nas fugas de agregados, que não queriam pagar suas dívidas e nas caçadas de Malaquias, Antônio Ferreira e Nonato” (CASTELO BRANCO, 1948, p. 68).

A representação política do coronel se dá a partir da manutenção do seu poder dentro do espaço social ao qual pertence. Sobre tal perspectiva, Pang (1979, p. 20) afirma:

[...] o coronelismo é um exercício do poder monopolizante por um coronel cuja legitimidade e aceitação se baseiam em seu status, de senhor absoluto, e nele se fortalecem, como elemento dominante nas instituições sociais, econômicas e políticas, tais como as que prevaleceram durante período de transição de uma nação rural e agrária para uma nação industrial.

Pang (1979) apresenta a figura do coronel como “senhor absoluto” em um contexto permeado por representações do patriarcalismo. Essa recategorização se firma pelo fato de ele ser detentor de um poder talvez maior que lhe cabe pelo próprio sistema. O seu pensamento aponta para um mundo ruralizado que ainda estava aquém do processo de urbanização. É sobre esse espaço que o coronelismo imperava doravante imposição do respeito por meio do temor.

Em *Teodoro Bicanca*, esse temor era sentido por Damião, bem como pelos demais agregados. O poder inerente ao coronel era o que o destacava dentro da comunidade, de modo que podia ser passado de forma hereditária. Sobre isso, Foucault (1979, p. 183-184) assevera:

O poder não se aplica aos indivíduos, passa por ele. [...] Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. [...] Pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão.

O entendimento de poder pensado por Foucault elucidada a ideia de que o sujeito não tem consigo a posse do poder, mas sim a competência de desempenhá-lo dentro de uma dada comunidade, ou até mesmo sociedade nas mais diversas intensidades. Toda essa ideologia contribui para a constituição da imagem do coronel como um líder político, caracterizada pela articulação de um senhoril pautado na violência e imposição de um sistema que forçava o surgimento do clientelismo político, temas que podem ser observados, fortemente, na obra em análise.

Na ficção de *Teodoro Bicança*, o coronelismo se passa no vale do Parnaíba, bem como os primeiros dias da conquista do território e sua colonização. Durante a narrativa, o narrador apresenta o coronel Damasceno como um senhor proprietário de várias terras, nas quais se lucravam do cultivo trabalhado pelos seus agregados. Muitos desses agregados fugiam da seca no estado do Ceará, como é o caso de Damião, seu filho Teodoro e Crispim, amigo de Damião. Observa-se, a seguir, a chegada de Damião, Teodoro e Crispim na fazenda do Coronel Damasceno.

Mas agora eles tinham água, as águas vermelhas do Parnaíba, do rio bom e poderoso. Ficaram por ali, uns pares de dias, refazendo as fôrças. Já estavam em Terras do coronel Damasceno. Mas as terras do coronel eram um mundo e teriam ainda que caminhar muito até a casa de telha. Ali Damião e Crispim trabalharam vários anos, apanhando cêra. Agora iriam pedir abrigo, pedir comida, pedir salvação (CASTELO BRANCO, 1948, p. 21).

Na obra, vê-se que o coronel Damasceno desempenhava um papel de destaque econômico e social em sua fazenda, uma vez que a personagem exercia uma função hierárquica de respaldo dentro daquela comunidade, onde todos os respeitavam. Como muitos vinham fugindo da seca, o coronel Damasceno recebia muitos dos retirantes e os abrigava em suas terras. Observa-se tal fato, a seguir:

Damião aproximou-se do coronel, acompanhado de Crispim:
- Deus esteja com vosmicê, seu coronel!

Damasceno parou o serviço, coçou a cabeça, olhou o grupo com piedade e irritação. Dezenas, centenas de flagelados já tinham vindo bater à sua porta. Damasceno não sabia mais o que fazer. Não tinha coragem de tocá-los naquele estado. E, mesmo que tivesse, sua mulher se oporia. Mas êle não podia também encher a fazenda de famintos. Aquilo era um nunca acabar. Mandara improvisar um enorme rancho, longe da casa de telha, coberto de palhas e sem paredes, onde permitiria que pousassem alguns dias, os mais enfraquecidos (CASTELO BRANCO, 1948, p. 24).

O coronel, nesse sentido, atua como o benfeitor do povo, assumindo o lugar dos políticos das capitais na prestação de serviços à população rural. Além disso, socorre os mais carentes em troca da submissão destes, fazendo com que assumam o compromisso de apoio político e estratégico:

- Como vai a roça, seu Damião? Foi logo perguntando.

Damião abriu um sorriso.

- Vai como Deus é mandado, seu coroné. Tá brotando. Tem fé em Deus que vâmo tê boa colheita...

Mas Damasceno não encompridou assunto. Aquilo tinha tempo. Agora o que queria é que Damião e Crispim fossem ajudar na casa de telha. Tinha muito serviço lá para fazer e já que eles haviam acabado o roçado, podiam ir dar uma ajuda. Mas êle agora tinha que ir correr o pasto; que o procurassem mais tarde. Damião já sabia que aquilo era serviço sem paga. Coar cêra para o coronel... cortar lenha para a casa de telha... ajudar na farinha... lavar os cavalos de sela... não faltava serviço sem paga para agregado (CASTELO BRANCO, 1948, p. 54-55).

Os coronéis eram detentores de poder aquisitivo e respeito, sendo considerados como senhores, patrões, os donos das propriedades. O coronel é o senhor, assim era chamado pelos agregados, o que indicava submissão e subserviência, como ocorre em *Teodoro Bicanca*, quando Damião responde ao coronel Damasceno: “ - É falando que a gente se entende, mas se seu coroné num qué, num se discute” (BRANCO, 1948, p. 43).

O poderio dos coronéis se deve ao fato do distanciamento das políticas públicas das regiões que se encontram no interior do estado, mas especificamente na zona rural. Lá, o imaginário da política brasileira toma uma forma que, conseqüentemente, eles ganham cada vez mais poderes em suas terras. Essa tese é defendida por Leal (1997, p. 275), ao afirmar:

Conquanto suas conseqüências se projetem sobre toda a vida política do país, o “coronelismo” atua no reduzido cenário do governo local. Seu habitat são os municípios rurais, ou predominantemente rurais; sua vitalidade é inversamente proporcional ao desenvolvimento das atividades urbanas, como sejam o comércio e a indústria. Conseqüentemente, o isolamento é fator importante na formação e manutenção do fenômeno.

Para Vítor Nunes, o coronelismo é oriundo de um período em que os governos estaduais são tomados como importantes pontos articulatórios de decisões políticas e econômicas em detrimento da decadência socioeconômica dos senhores rurais. Emerge, portanto, em momento de enfraquecimento do mandonismo, tema a ser discutido a seguir.

O MANDONISMO EM **TEODORO BICANCA**: O CORONELISMO EM PRÁTICA

O Mandonismo é um termo comumente utilizado nos estudos realizados em ciência política, filosofia e sociologia. Esse termo traz em si uma das características que representa o exercício do poder na época do coronelismo, isto é, estruturas oligárquicas e personalizadas sob a égide da História do Brasil. Com base nisso, Carvalho (1997, p. 2) afirma que:

O mandão, o potentado, o chefe, ou mesmo o coronel como indivíduo, é aquele que, em função do controle de algum recurso estratégico, em geral a posse da terra, exerce sobre a população um domínio pessoal e arbitrário que a impede de ter livre acesso ao mercado e à sociedade política.

Vê-se que é dentro de um contexto de censura que o mandonismo se estabelece como regimento. Essa prática é um dos pilares do conceito de coronelismo, que acompanha a história da política brasileira por um longo período. Sua concepção se define a partir da sobreposição de alguém sobre uma comunidade. A aclamação de um coronel contribuía para a articulação do poder, uma vez que se fundamentava na personalidade desse ser social, político e econômico, assim como em seu controle majoritário, que, por muitas vezes, era exclusivo, sobre recursos que os seus subordinados careciam.

O mandonismo não deve e nem pode ser compreendido como um sistema, visto que se trata de uma característica da política tradicional praticada fortemente por parte dos coronéis. Ao buscar compreender a origem dessa característica política, compreender-se-á que ela é perceptível desde o início da colonização e pode ser encontrada até os dias de hoje em regiões isoladas. Nesse sentido, o que compromete a existência do mandonismo é o alcance dos direitos civis e políticos por parte dos cidadãos (CARVALHO, 1997).

Considerando o sistema político tradicional, o mandonismo pode ser compreendido como sua característica com base no pensamento de Max Weber (1999), quando o sociólogo discute o conceito de dominação patriarcal, buscando subsídios na cultura tradicional. Nesse exercício de busca, Weber aponta uma interposição que alude uma dominação burocrática pautada na técnica.

Assim sendo, a dominação patriarcal de Weber pode ser considerada para se compreender de fato o que foi o mandonismo. Sobre o sistema patriarcal, o sociólogo afirma:

Na dominação patriarcal é a submissão pessoal ao senhor que garante a legitimidade das regras por este estatuídas, e somente o fato e os limites de seu poder de mando têm, por sua vez, sua origem em “normas”, mas em normas não-estatuídas, sagradas pela tradição. Mas sempre prevalece na consciência dos submetidos, sobre todas as demais idéias, o fato de que este potentado concreto é o “senhor”; e na medida em que seu poder não está limitado pela tradição ou por poderes concorrentes, ele o exerce de forma ilimitada e arbitrária, e sobretudo: sem compromisso com regras (WEBER, 1999, p. 234).

O mandonismo é exercido por um sujeito tido como um chefe que, no exercício do poder que lhe é conferido, passa a ser conhecido como um mandão, coadunando com o pensamento de Carvalho (1997). Essa prática inerente ao coronelismo emerge da tradição que elucida o mandonismo como herança. Para Queiroz (1976, p. 172),

[...] o coronelismo se integra [...] como um aspecto específico e datado dentro do conjunto formado pelos chefes que compõem o mandonismo local brasileiro - datado porque, embora aparecendo a apelação de coronel desde a segunda metade do Império, é na Primeira República que o coronelismo atinge sua plena expansão e a plenitude de suas características. O coronelismo é, então, a forma assumida pelo mandonismo local a partir da Proclamação da República: o mandonismo local teve várias formas desde a colônia, e assim se apresenta como o conceito mais amplo em relação aos tipos de poder político-econômico que marcaram o Brasil.

Aqui, retoma-se a representação do poder assumido por um coronel em um espaço rural. Eis o motivo do mandonismo ser compreendido como algo local. O mando é uma característica intrínseca do coronelismo, sendo por ele que a ordem político-social é imposta nas comunidades comandadas pelos coronéis. Em *Teodoro Bicanca*, o mandonismo pode ser observado no seguinte trecho da obra:

Agora era tratar da colheita. Manhã cedo tocava para a roça, levando consigo Teodoro. [...] Crispim, na roça vizinha, trabalhava também. E,

de quando em vez, um gritava para o outro, animando-se mutuamente:

- Desta vez nós tira o pé do estrume..

E o outro respondia:

- Quanto será que vai nos sobrá?

O coronel mandara Malaquias escolher o terço do roçado que lhe cabia. Malaquias escolhera para o coronel o terço mais bonito, mais viçoso (CASTELO BRANCO, 1948, p. 67).

Observa-se que Damasceno, coronel que liderava a fazenda Areia Branca, um dos espaços ficcionais do romance ora analisado, usufruía o que havia de melhor na plantação de seus agregados. Mesmo indignados, os agregados não tinham a ousadia de questionar a atitude do coronel. Damião, prestes a colher da primeira safra de seu roçado que havia plantado por meio de um empréstimo feito junto ao coronel Damasceno, perdeu a melhor parte de sua plantação, como já mostrado no trecho anterior. Mesmo assim “Ele não queria fuzuê e com os outros dois terços ainda poderia pagar tudo o que devia e receber uns dinheirinhos” (CASTELO BRANCO, 1948, p. 67). O fato de Damião ser agregado de coronel Damasceno, dava direito ao coronel requerer dele parte de sua colheita. Isso não era ainda o pagamento do empréstimo, mas apenas uma cobrança de um suposto “imposto”. Contudo, quando foi pagar o que devia ao coronel Damasceno,

Damião achou muito elevado o preço que o coronel cobrara pelas ferramentas, pelas sementes e pelo mantimento adiantado. E muito baixo o que pagara pelos dois terços da roça que lhe cabiam. Mas, quando quis falar, o coronel se ofendeu todo.

- Seu Damião, meça suas palavras. Você qué dizê que eu tou lhe roubando?!

[...] Damião ficou sem saber o que dizer. [...] O melhor era não dizer nada (CASTELO BRANCO, 1948, p. 67 e 68).

Nota-se que, dessa forma, os agregados dos coronéis viviam em uma situação de eterna subserviência. Não podiam sequer questionar a autoridade do coronel. Um agregado não poderia confrontar a decisão do seu senhor, seu patrão, um coronel. O coronelismo, enquanto sistema político, configura um momento específico, no qual se evidencia o mandonismo. Se for analisar a origem da prática do mandonismo, observar-se-á

que ele data mesmo antes do coronelismo. Porém esse não é o objetivo deste estudo, mas sim compreender a representação do coronelismo e do mandonismo em *Teodoro Bicanca*.

O mandonismo é proveniente de uma estrutura política tradicional, sendo que era a partir dessa estrutura política tradicional que o coronel exercia o controle sobre a população de sua localidade. Ele tinha total liberdade para agir dentro de suas terras. O legal e o ilegal estavam a seu favor naturalmente. Na obra em análise, observa-se isso quando os agregados estavam em situação de extrema necessidade. O coronel cobrava aquilo que lhe era de interesse.

Malaquias veio a colher o terço do coronel e tirou a única parte que mais ou menos escapara. O resto não valia nada. Estava tudo praguejado. Crispim e Damião apanharam o que puderam e levaram para casa de telha. Damasceno ficou indignado. Onde já se vira uma colheita miserável daquele jeito? Até quando êles queriam receber gênero fiado para não pagar? [...] A única parte que se salvara ficara para o terço do de seu coronel (CASTELO BRANCO, 1948, p. 80).

Dessa forma, mesmo Damião tendo sua plantação atingida por uma praga, o coronel não quis saber o que sobraria de lucro para seu agregado (coisa que não existia na vida de Damião, muito menos na de Crispim. Aliás, de nenhum agregado) e seu filho. O coronel só queria saber de seu lucro a partir das plantações de seus adjuntos. Assim, observa-se que, para o coronel, a materialidade de seu patrimônio era que de fato lhe interessava. Não importava as condições de produção por parte de seus agregados, mas sim a produção em números quantitativos que lhe favorecesse uma vida confortável a ponto de manter a casa de telha, bem como seus caprichos pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui não se esgota a discussão sobre a temática acerca do coronelismo e mandonismo em *Teodoro Bicanca*, de Renato Castelo Branco. Este trabalho mostra que há a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre esses temas na obra em análise, uma vez que Castelo Branco traz nas linhas do seu romance anos a fio de relatos memorialísticos, resultado de uma observação de um literato nato.

Castelo Branco traz uma realidade histórica acionada e relacionada a uma escritura de cunho um tanto biográfica. O autor cria uma ficção a partir de um fato histórico, mas com impressões e experiências pessoais. O coronelismo, em *Teodoro Bicanca*, mostra um sistema político que regeu por um tempo a zona rural do estado do Piauí. Esse sistema político, como já discutido anteriormente, é oriundo de um período que os governos estaduais são tomados como importantes pontos articulatórios de decisões políticas e econômicas, em detrimento à decadência socioeconômica dos senhores rurais. Uma moeda de troca então é estabelecida entre coronéis e governadores. Poder é oferecido em troca de votos.

Já em relação à prática do mandonismo na obra, na análise na narrativa, observa-se que, para os coronéis, a materialidade de seu patrimônio era o que de fato lhe interessava. Não importavam as condições de produção dos agregados, mas sim a produção em números quantitativos que contribuía consideravelmente para o crescimento do patrimônio dos senhores das fazendas, vulgo coronéis.

Em suma, pode-se apontar que o coronelismo e o mandonismo não habitaram apenas na história do estado do Piauí, mas também na ficção de fato, mais especificamente na zona rural. Renato Castelo Branco significa tanto o coronelismo quanto a prática do mandonismo de modo que a ficção da obra paira entre o histórico e o biográfico, uma vez que há relatos histórico e memorialístico de cunho individual. O sertão piauiense rangia sob os chicotes dos coronéis e da seca, que tanto maltratava os retirantes e os que conseguiam firmar residência nas fazendas, os agregados.

Em *Teodoro Bicanca*, Damião e Crispim são porta-vozes do dentro e do fora, do aqui e acolá, sucumbindo frente ao sistema do coronelismo e da prática do mandonismo. Enquanto Crispim foge daquele espaço indignado com aquela situação, Damião desfalece paulatinamente, entregando-se a um estado de desgosto e lamúria a ponto de desfalecer até a morte. Assim era a civilização do couro.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma discussão conceitual. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**,

Rio de Janeiro, vol. 40, n. 2, 1997.

CASTELO BRANCO, Renato. **Teodoro Bicanca**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1948.

CASTELO BRANCO, Renato. **Tomei um ita no Norte**: memórias. São Paulo: L R Editores, 1981.

CASTELO BRANCO, Renato. Discursos de posse de Renato Castelo Branco. **Revista da Academia Piauiense de Letras**. Teresina: APL, 1986.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. Rio de Janeiro, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LIMA, Márcia Edlene Mauriz. **O Inacabamento do Acabado**: a Reescrita de Teodoro Bicanca, de Renato Castelo. Vinhedo: Editora Horizonte, 2016.

PANG, Eul-Soo. **Coronelismo e oligarquias, 1889-1934**: a Bahia na Primeira República brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Ed. Alfa-Ômega, 1976.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

VIOLÊNCIAS SOCIAIS NA OBRA *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS: HUMILHAÇÃO E RESENTIMENTO

*Alberina da Silva Sousa
Thiago de Sousa Amorim*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo objetivamos fazer uma discussão acerca da humilhação e do ressentimento vividos pelo homem de classe desfavorecida, por intermédio da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, escrita em forma de um diário, evidenciando o dia a dia de uma personagem que cria sozinha três filhos, em uma favela de São Paulo.

Partindo do pressuposto da humilhação e do ressentimento, levantamos o seguinte questionamento: como as práticas de humilhação e ressentimento podem provocar sentimentos de vergonha ao ponto de levar o ser humano a complexos de inferioridade e invisibilidade social, causando danos psíquicos ao ressentido, bem como a contaminá-lo com a dor na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus?

Trazer essa pauta à tona é uma tentativa de mostrar desigualdades sociais que permeiam a nossa sociedade. Elas alimentam a opressão, a violência, a revolta, a angústia, a marginalização, provocando, no sujeito, sentimentos internalizados que geram outros de incapacidade e inferioridade. Assim, essa discussão faz-se necessária em um país que obtém altos índices de desigualdade social e violência.

Para a organização estrutural deste texto, fizemos a seguinte divisão: primeiramente, discutimos sobre a estética e a dimensão social na pro-

dução literária de Carolina Maria de Jesus; em seguida, abordamos sobre a humilhação, a exclusão e a discriminação na obra em apreço; e, por último, discorreremos acerca do ressentimento proveniente da humilhação.

A ESTÉTICA E A DIMENSÃO SOCIAL NA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Carolina Maria de Jesus escrevia despretensiosamente, apesar de sua característica marcante nas palavras. *Quarto de despejo: diário de uma favelada* é uma de suas obras que mais se destacam, como uma escrita que se destaca por ser nua, crua, brutal; ademais, composta por suavidade, beleza e lirismo.

Segundo Candido (2004, p. 174):

A literatura como manifestação universal deve ser de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão, ou na leitura seguida de um romance.

Desta forma, podemos afirmar que o processo literário, através do conceito de literatura, ultrapassa, em todas as instâncias, o desejo do ser humano, desde sua criação ficcional e poética, mesmo da pessoa analfabeta ou do mais inteligente, ela instiga através de suas modalidades pensamentos, sonhos, que vão ocorrendo e que vão alimentando a vontade de criar ou de relatar a realidade. Ou seja, mesmo que aconteça alguma espécie de fabulação ou universo de ficção, a literatura aqui referida é concebida de maneira universal, construída em direitos em que todos possam participar, visando, assim, um equilíbrio social que faça da literatura um fator indispensável na humanização.

Embora a Literatura não sacie a fome, o universo do livro, impresso ou não, lega ao ser humano um mundo de valores, abre uma série de possibilidades. Considerando, pois, essa realidade, acreditamos, “[...] que a literatura transforma o indivíduo, proporcionando reflexões que o direciona a procurar novos rumos para sua vida em sociedade. A ‘ignorância’ pelo desconhecimento literário remete o ser humano a desvalorizar e descreditar em sua própria potencialidade.” (Garcia; Beltrão, 2019, p. 85). A relevância de se conhecer o processo literário nos proporciona metas que podemos criar, a partir de reflexões que nos dão preparo para a vida, uma concepção que nos leva a ter um elo com a literatura clássica ou nos estender até a literatura marginal.

Para Eble e Lamar (2015, p. 194), “o termo marginal, na literatura brasileira, aparece na década de 1970, com a Poesia Marginal ou a Geração do Mimeógrafo, representada pelos poetas, Ana Cristina César, Cacaso, Paulo Leminski, Francisco Alvim e Chacal”, em sua maioria, oriundos da cidade do Rio de Janeiro, de classes média e alta. No que se refere à definição desse termo na literatura, é sabido que ela está ligada a escritores considerados à margem do circuito editorial, à subversão do poder acadêmico e linguístico e à representação das classes desfavorecidas.

De acordo com Nascimento (2006, p. 15), “Ferréz (Reginaldo Ferreira da Silva) já havia se utilizado da expressão literatura marginal”, à época do lançamento do seu segundo livro, *Capão Pecado*, em 2000, a fim de referenciar o tipo de literatura pertencente à sua escrita, bem como de outros autores com semelhante perfil sociológico.

A partir das palavras da autora, é importante ressaltarmos que a produção literária de autores que seguiam a linha da literatura marginal era de difícil aceitação. Apesar de retratar o contexto social, Ferréz também teve dificuldade de ter sua obra aceita devido a morar no Bairro de Capão Redondo, em São Paulo. Seu romance na época não foi saudado como acontecimento literário, a mídia foi a mais interessada no movimento da época, fazendo relacionar a produção de Ferréz com característica sociológica.

Para Zibordi (2011, p. 71), “o narrador marginal é um sobrevivente, a testemunha imiscuída nos fatos, o transmissor do que viu e viveu. Ele emerge, por exemplo, nas trajetórias de vida constantemente ficcionalizadas”, ou seja, os textos apresentam personagens oprimidos que trilham

existências curtas e acidentais, geralmente tristes. Vidas interrompidas em sua possibilidade material e emocional, como podemos ver no trecho descrito por Carolina:

12 de junho Eu deixei o leito 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa a pensar nas misérias que nos rodeia. Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas e eu contemplo as flores de todas as qualidades. É preciso criar este ambiente de fantasias, para esquecer que estou na favela (Jesus, 2007, p. 52).

A partir do exposto pela autora, pode-se perceber que na literatura marginal o indivíduo da periferia destaca sua literatura, expressando sua miséria e condições financeiras, gerando a infelicidade que vai se relacionando subjetivamente em termos de privações, a falta de apoio, as dificuldades em pôr alimentos em casa. Tudo isso vai se protagonizando como amostras da realidade vivenciada. Na condição de narradora, sua escrita vai dando a ideia de literatura marginal. Jesus (2007, p. 157) diz: “o dia em que me mudar hei de queimar incenso para agradecer a Deus. Hei de fazer jejum mental, pensar só nas coisas boas que agradam a Deus”. A autora vai descrevendo e definindo em sua literatura passagens que fazem dela uma escritora singular na literatura marginal.

Além dos diferentes modos de elaborar as histórias de vida, outro aspecto do discurso da experiência na literatura marginal, de acordo com Zibordi (2011, p. 74), é a utilização do vocabulário popular (gíria) e a criação de neologismos, especialmente os que reproduzem graficamente a pronúncia oral, este fortemente marcado na escrita da autora.

De acordo com Pellegrini (2011, p. 16):

É inegável que a violência, por qualquer ângulo que se olhe, surge como constitutiva da cultura brasileira, como um elemento fundante a partir do qual se organiza a própria ordem social e, como consequência, a experiência criativa e a expressão simbólica, aliás, como acontece com a maior parte das culturas de extração colonial. Nesse sentido, a história brasileira, transposta em temas literários, comporta violência de múltiplos matizes, tons e semitons, que pode ser encontrada assim desde as origens, tanto em prosa quanto em poesia: a conquista a ocupação, a colonização, o aniquilamento dos índios, a escravidão, as lutas pela independência, a

formação das cidades e dos latifúndios, os processos de industrialização, imperialismo, as ditaduras.

A partir das palavras da autora, a extração colonial na história do Brasil tem forte ligação com os temas literários, mesmo debatendo fatores como violência, poesias, aniquilamentos, escravidão, processo de expansão das cidades, todos estes fatores foram amenizando-se devido à opinião pública e à influência da imprensa. Para Schiavinatto (2005, p. 367), “a imprensa é um dispositivo importante no reino da opinião pública, capaz de mobilizar a ação coletiva, e efetivamente, promove mudança na sociedade, uma revolução, sem cair no tumulto ou no banho de sangue”. Devido à sua natureza, a imprensa convoca cada leitor a refletir e manifestar-se sobre a escravidão e a abolição. Ela seria um meio de cultivar sentimentos e princípios próprios da vida coletiva.

Na obra, a prática literária é articulada à própria experiência do espaço periférico; “[...] as reverberações ultrapassam o campo de estético, visto que a literatura é significada também como uma forma de articular a experiência de morar na periferia” (Miranda, 2013, p. 17).

Hoje tem papel no lixo. Tem tantos catadores de papéis nas ruas. Tem os que catam e deitam-se embriagados. Conversei com um catador de papel.

- Porque é que não guarda o dinheiro que ganha? Ele olhou-me com o seu olhar de tristeza:

- A senhora me faz rir! Já foi o tempo que a gente podia guardar dinheiro. Eu sou infeliz. Com a vida que levo não posso ter aspiração. Não posso ter um lar, porque um lar inicia com dois, depois vai multiplicando. Ele olhou e me disse:

- Porque falamos disso? O nosso mundo é a margem. Sabe onde estou dormindo? Debaixo das pontes. Eu estou doido. Eu quero morrer!

- Quantos anos tem?

- 24, mas já enjoei da vida.

Segui pensando: quem escreve gosta de coisas bonitas. Eu só encontro tristeza e lamentos (Jesus, 2007, p. 161).

É evidente que a autora destaca a situação de outras pessoas. Ela vai analisando e descrevendo suas angústias, e destacando o desejo de escrever, mas que, na maioria das vezes, se depara com sentimentos ruins, lamentando-os com tristeza. É importante relacionar o que já discutimos, anteriormente, no que diz respeito aos conceitos de literatura marginal

(periférica), talvez uma concepção mais evoluída de conceito de favela, onde seus sujeitos evoluem com o tempo, em que seus escritos contemporâneos falam em barracos ou barracões, ou mesmo a um gênero musical, que na época o samba dominava.

8 de agosto sair de casa às 8 horas. Parei na banca de jornais para ler as notícias principais. A polícia ainda não prendeu o promessinha. O bandido insensato porque a sua idade não lhe permite conhecer as regras do bom viver. Promessinha é da favela Vila Prudente. Ele comprova o que eu digo: que as favelas não formam caráter. A favela é o quarto de despejo. E as autoridades ignoram que tem o quarto de despejo (Jesus, 2007, p. 95).

Vejamos que, para a autora, as favelas independentes de onde elas sejam criadas são problemas sociais, que o poder público não se preocupa em estabelecer o desenvolvimento. Este conceito de quarto de despejo que Carolina dá à favela é particular em seus escritos, tanto que ao longo do diário ela cita várias vezes a sua insatisfação com aquele ambiente, e com tudo o que ocorre nela, desde a insensatez até o caráter de quem mora nela.

A comparação feita entre as favelas, da Vila Prudentes com a favela do Canindé, são espaços que, para a autora, não têm diferenças, não existe um conceito definido para ela, em todas acontece a mesma realidade dentro do seu discurso concreto. São lixeiros onde tudo é despejado. Percebemos que vão se construindo palavras que têm sentidos estéticos na literatura que segue historicamente cada detalhe.

Assim, *Quarto de despejo* é citado como uma obra que não se cala. Sua principal característica é o protesto. Formulado por suas demandas sociais, que observa a conjuntura política em ascensão nos anos 60, que favorecia os escritos desses momentos.

Anulada como voz, Carolina foi promovida ao longo das diferentes publicações de *Quarto de despejo*, por caracteres do temperamento, como a coragem, por caracteres infantis, como a inocência, e por sua inusitada extração social, pois era a autora 'da favela'. Quando seu texto mereceu atenção, na maior parte das vezes foi considerado de teor documental, e receberam destaque os erros gramaticais que continha, traços que confirmavam a originalidade do livro, marcado para os que divulgam, pelo

exotismo da voz popular em grito de protesto contra a fome (Coronel, 2014, p. 275).

Entendemos, assim, que a coragem de Carolina a define como escritora, que, descrevendo a realidade da favela, seus escritos vão sendo caracterizados como uma obra pura, sua literatura vai constituindo suas atribuições, a partir de análises e julgamento aos seus textos. A autora debate sempre a situação social, destacando principalmente a fome. Esse grito é notado até os dias atuais em matérias de jornais, exposto na TV, no qual podemos perceber, neste momento, em uma reportagem exibida em rede nacional sobre a fome em Cuiabá, na fila do osso, que inicia parafraseando Carolina Maria de Jesus: “a tortura da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago”. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. (REDE GLOBO, 2021).

A condição social na favela foi o pano de fundo nos relatos de Carolina. Ela sempre destacava que um dia iria fazer um livro, e que ele a ajudaria a sair das condições precárias e de miséria que vivia, como podemos ver, na citação abaixo:

30 de julho Escrevi até tarde, porque estou sem sono. Quando deitei adormeci logo, e sonhei que estava noutra casa. E eu tinha tudo. Sacos de feijão. Eu olhava os sacos e sorria. Eu dizia para o João:

- Agora podemos dar um ponta pé na miséria. E gritei:

- Vai embora, miséria!

A vera despertou-se e perguntou:

- Quem a senhora está mandando ir-se embora? (Jesus, 2007, p. 162-163).

A partir das palavras da autora, percebemos que seus sonhos sempre ocorrem de maneira prazerosa, com pensamento de ter uma vida melhor, de poder eliminar a fome, vencendo a miséria a qual perturba seus pensamentos. Carolina ficou reconhecida em alguns países com sua principal obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*; e após sua morte, em 1977, caiu em esquecimento, mas que nos anos 2000 retorna a ser citada em grandes debates do mundo inteiro, contribuindo para a análise de elementos literários e históricos.

HUMILHAÇÃO, EXCLUSÃO E DISCRIMINAÇÃO EM QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA

Em alguns momentos na obra percebemos a dificuldade de Carolina na busca da alimentação, comendo restos de comidas encontrados no lixão, uma realidade que revela o rebaixamento do ser humano em busca da sobrevivência, de modo que está propício a fazer qualquer coisa, diminuindo a moral em prol de si, ou, ao mesmo tempo em consequência de outros indivíduos. De acordo com Searson (2011, p. 80),

Em casos de dominação, em um mesmo grupo, podemos reconhecer, ao lado de uma possível humilhação, diferentes manifestações subjetivas. Manifestações estas que, por não ser homogêneas, são tidas, aliás, muitas vezes, como responsáveis por cisões, fragmentações e desarticulações que implicam um enfraquecimento do ‘coletivo’ e de uma eventual reação à dominação.

Dentre elas, podemos citar a indiferença, a humildade, o ressentimento, o ódio e inúmeras outras, que seriam impossíveis de rastrear, a não ser pela abolição da singularidade do sujeito, tal como podemos perceber no seguinte trecho:

13 de agosto Levantei às 6 horas. Estava furiosa com a vida. Com vontade de chorar, porque eu não tenho dinheiro para comprar pão (...) Os filhos foram na escola. Eu saí sozinha. Deixei a Vera porque vai chover. Fui catar estopas e fui catar papelões. Ganhei 30 cruzeiros. Fiquei triste, pensando: o que hei de fazer com 30 cruzeiros? Estava com fome. Tomei uma media com pão doce. Voltei para a favela (Jesus, 2007, p. 165).

Como podemos observar, bate o desespero sempre que ela precisa conseguir dinheiro para comprar os alimentos que possam suprir suas necessidades, vivendo abaixo da pobreza, uma vida miserável, sem emprego fixo que pudesse dar-lhe dignidade. Carolina, na sua situação de sujeito catando papelão, sustentava os filhos com o pouco dinheiro que recebia, o sentimento de impotência nos leva a analisar que a dominação se ergue em um processo de humilhação, levando-a ao rebaixamento.

Este rebaixamento pode ser notado atualmente por uma percepção holística. Vemos que, ao trazer para uma realidade atual, é evidente, em

algumas situações percebidas pela condição do indivíduo, principalmente nas periferias, relacionando-se por este viés que o pouco poder econômico leva as pessoas a viverem em condições vulneráveis às doenças e a se sentirem excluídas de parte da sociedade.

5 de Junho ... Mas eu já observei os nossos políticos. Para observá-los fui na Assembleia. A sucursal do Purgatório, porque a matriz é a sede do Serviço Social, no palácio do Governo. Foi lá que eu vi ranger de dentes. Vi os pobres sair chorando. E as lágrimas dos pobres comover os poetas. Não comove os poetas de salão. Mas os poetas do lixo, os idealistas da favela, um expectador que assiste e observa a tragédia que os políticos representam em relação ao povo (Jesus, 2007, p. 47).

É evidente a mágoa de Carolina ao observar a Assembleia, chegando a comparar o local com o inferno, que de lá saem as decisões que vão influenciar ou não na vida da sociedade. Pela percepção da autora, um dia sem vitória para o povo, pois ela demonstra a angústia das pessoas e as injustiças por que passam. Aponta também que tal situação não comove os poetas das elites, e que os poetas do idealismo são os mais preocupados com a representação política, comovendo-se contra os atos de humilhação. O fato de que a humilhação é imperativamente subjetiva não impede que ela seja, também, social, pois “afirmar que a humilhação é social não equivale a dizê-la coletiva, ou seja, afirmar que todos, como massa indistinta e não como sujeitos, vivem a experiência da mesma forma e na mesma proporção, como consequência de uma mesma situação.” (Searson, 2011, p. 81).

A Humilhação é um sentimento moral, fruto de uma relação assimétrica de comportamento depreciativo por parte de quem humilha, ferindo a autoestima de quem vivencia a experiência dolorosa de ser tratado com desprezo. Humilhar significa depreciar o outro. A humilhação é um rebaixamento moral que afeta o bem-estar psicológico e físico, atinge o amor próprio e viola os princípios de respeito e de dignidade humana (Lopreato, 2005, p. 248).

Em outras palavras, podemos dizer que a humilhação fere a moral do indivíduo, provocando impactos em sua concepção. O sujeito se sente receoso, seus sentimentos ficam abalados, prejudicando sua identidade,

afronta a sua dignidade e torna a sua honra julgada. Lopreato (2005, p. 249) assevera que “a honra é uma força de ação, que engaja, sem hesitação, o homem na ação é uma espécie de escudo que barra as impurezas que são colocadas diante de nós”. Assim, o que podemos perceber é que a honra é um sentimento do indivíduo que pode ser aprimorado como um escudo de defesa que segue através da virtude, um sentimento de coragem que pode libertá-lo da exclusão e da discriminação.

A rotina de Carolina nos leva a observar, levantar, buscar água, sair em busca de algo que possa vender para poder comprar comida, realizar tarefas domésticas, escrever, descansar o corpo. Nessa repetição passam-se os dias e nada muda. É como se o mal social apresentado pela autora fosse imutável, possuindo apenas pequenas variações da quantidade de comida que se possui, uns dias mais, outros menos, outros ainda, nada (Ferreira; Pontes, 2016, p. 124)

Essa violência social é notada a todo o momento. Há um processo de exclusão que procura sempre revisitar a vida cotidiana da autora na favela do Canindé, por meio da busca de algo para se alimentar. Carolina Maria de Jesus segue uma rotina de percepção sistemática e disciplinar, sempre escrevendo sobre sua vida e das pessoas da favela. Ela trava uma luta individual que nos leva a afirmar que sempre teve o objetivo de se tornar uma escritora, que, na maioria das vezes, é limitada através da humilhação e do ressentimento perseguidos pelos entraves sociais.

A realidade de pobreza é bem mais perversa para os mais pobres. Além da privação, incidem estratégias de estigmatização em diferentes níveis, como podemos evidenciar na citação, a seguir: “No âmbito societal, há símbolos e representações que constroem uma identidade social de pobre estigmatizada e depreciada. Esse contexto fornece insumos para a existência de práticas de humilhação que inferiorizam o indivíduo em situação de pobreza”. (Moura Junior; Sarriera, 2019, p. 111). Os autores evidenciam o realismo da pobreza, que se concretiza em uma identidade estigmatizada. Discursos de humilhação vão tornando-se praticáveis, em nossa sociedade, desde que o Brasil é Brasil. Segundo Bresciani (2001, p. 407):

Não estaria o êxito ou o fracasso das construções identitárias exatamente na maneira pela qual seus autores conseguem entrelaçar com maior ou menor êxito argumentos racionais e imagens de forte apelo emocional?

A recorrência da imagem fatalista, no caso do Brasil, não estaria relacionada ao argumento que a subordina a uma impossível fuga do meio e da herança mestiça?

Essas indagações, tanto emocionais como heranças de nossas etnias, sobre a formação de uma identidade nos remete a refletir sobre a racionalidade do ser, em poder construir uma identidade pensada no outro, sempre nos reportando às imagens fatalistas que ocorrem em todas as instâncias até hoje em nosso país. Se existe uma fuga, que seja a da inclusão, para romper com paradigmas do conceito de exclusão, desde suas determinadas formas, moral, social, preconceituosa ou das humilhações políticas.

Pierre Ansart (2001, p. 15) diz:

Defini humilhação política através de níveis complementares de análise. Entendemos por humilhação uma situação particular na qual se opõem, em uma relação desigual, um ator (individual ou coletivo) que exerce uma influência, e, do outro lado um agente que sofre esta influência. A situação humilhante é, por definição, racional: comporta uma agressão na qual um sujeito (individual ou coletivo) fere, ultraja uma vítima sem ser possível uma reciprocidade.

Para o autor, a ausência da reciprocidade é essencial, pois uma humilhação provisória, um comentário injúrio, uma ameaça podem ser reparados por uma resposta à altura da agressão recebida no caso de existir uma resposta possível. E destaca que a humilhação não reparada é essencialmente desigual e, com frequência, durável; o domínio é exercido em proveito do ator e em detrimento da vítima. Assim, os sentimentos de humilhação são, portanto, particularmente obscuros e de difícil discernimento. Além do mais, os sentimentos de humilhação são fundamentalmente obscuros, pois são, com frequência, pouco declarados e pouco exteriorizados.

O RESSENTIMENTO PROVENIENTE DA HUMILHAÇÃO

Podemos analisar o ressentimento como uma consequência da superação de danos. Pinto (2019, p. 127) afirma que “o ressentimento seria uma força reativa. A dimensão do ressentimento, por estar vinculada a certa postura vingativa surge quando o indivíduo ao ser acometido por

alguma ofensa ou violência externa causada pelo outro”. A partir do exposto pelo autor, a violência parte do imaginário do sujeito, ficando internalizada; assim seu imaginário se resguarda de lembranças, construindo o ressentimento, ficando guardado na memória, pois ela se concretiza como sua base.

Despertei as 4 horas da manhã com a voz do Alexandre que estava maltratando a sua esposa e chingando o soldado Edison. Dizia:

- aquele negro sujo me bateu. Mas ele me paga! Eu me vingoi!

Vendo que Alexandre não parava de falar, eu fui na Delegacia. O soldado que estava de plantão. Disse:

- Favela é de morte! (Jesus, 2007, p. 86).

É evidente, nas palavras da autora, que o ressentimento de represália, nesse caso, atua como uma força contrária interiorizando seu ódio na forma de um desejo de vingança. Desse modo, o homem, alvo dessa violência, é acometido por um ressentimento tão grande que o impossibilita resistir. Para Reginster (2016, p. 52), “o ressentimento é uma reação a um sofrimento em geral. Essa reação consiste em procurar por um culpado pelo sofrimento”. Podemos entender que ele segue uma linha de reações de sentimentos relacionados ao sofrimento, e que passa por processos de reavaliação. E quando motiva uma reavaliação, é também uma reação a um sentimento de impotência.

A base da equação do ressentimento é a memória. Pois somente ela confere permanência à imagem do principal alvo de sua vingança, dando-lhe certa substancialidade e consistência. Com efeito, o fundamento da força reativa é sempre o indivíduo, que nunca se esquece de seu algoz, ou seja, daquele por quem nutre um sentimento de vingança, pois somente em função deste, sua escala de valores ganha sentido e se estabelece como duradouro (Pinto, 2019, p. 130).

Na visão do autor, o ressentimento está ligado principalmente à memória que reativa o pensamento de vingança. De forma consistente, o indivíduo faz suas reflexões voltadas para o outro que lhe humilhou sem, na maioria das vezes, fazer uma análise do fato de maneira minuciosa, levando o ressentimento para uma concepção de senso comum que dá ao sujeito uma interpretação de angústia, envolvendo emoções.

Marin e Quintana (2015, p. 93) dizem que “ressentimento é um sentir, sentir de novo a mesma emoção, e sentir mais uma vez, sucessivas vezes certa emoção, o que se repete ao longo do tempo”. A partir das palavras dos autores, o ressentimento parte de uma sensação ou paixão experimentada pelo ser humano ou por qualquer ser vivente, que detém o caráter de repetição, sucessivamente, dotadas de expressões em ações exteriores ao indivíduo, ações essas que podem demonstrar, aos olhos dos outros, o motivo do ressentimento. Esta posição nos direciona a analisar com uma percepção que nos leva ao campo da realidade em busca de conceitos que nos permitam reviver e conviver com os indivíduos capazes de relatar seus problemas sociais, como nos revela Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*:

Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não têm ninguém no mundo a não ser eu. Como é pugnante a condição de mulher sozinha sem um homem no lar.

Aqui. Todas imprecam comigo. Dizem que falo muito bem.

Que sei atrair os homens. (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo (Jesus, 2007, p. 19).

Assim, notamos que suas reflexões surgem como uma força reativa, pois, ainda que sozinha, tendo de cuidar dos filhos, não discute e nem entra em debates com quem fala da sua postura, mesmo com sua simpatia, nutre ressentimentos em encontrar um parceiro. Para Marin e Quintana (2015), a emoção do ressentimento evoca essas posições antagônicas entre a simpatia positiva e a negativa, as quais devem ser dirimidas mediante posterior reflexão. Torna-se, então, o caso de perguntar o que está acontecendo entre o irado e o sofredor, qual seria o motivo da intriga. Por causa dessa oposição entre os indivíduos é que o ressentimento é uma emoção diferente da alegria e da dor, emoções essas que se esgotam na própria pessoa que experimenta essas emoções, sem a presença das posições antagônicas a serem resolvidas.

Numa sociedade onde se diz que nenhuma resistência é possível, “a confrontação do sujeito com sua condição de desamparo, por um lado, e o esvaziamento da onipotência do outro, por outro, são elementos importantes para escapar do extremo sofrimento que é a posição de objeto de

gozo do outro, na qual o humilhado se encontra” (Searson, 2011, p. 88).

Quando cheguei em casa encontrei a D. Francisca brigando com o meu filho João José. Uma mulher de quarenta anos discutindo com uma criança de seis anos. Pus o menino para dentro e fechei o portão. Ela continuou falando. Para fazer ela calar é preciso lhe dizer:

Cala a boca tuberculosa!

Não gosto de aludir os males físicos porque ninguém tem culpa de adquirir moléstias contagiosas. Mas quando a gente percebe que não pode tolerar a imprecância do analfabeto. Apela para as enfermidades. (Jesus, 2007, p. 24).

A humilhação atinge a identidade moral do indivíduo e causa impacto sobre o seu autoconceito. E o sentir-se ofendido é a pedra de toque da honra, sentimento e modo de conduta ligado à afirmação de si e à preservação da sua personalidade moral. A honra se vincula à exigência do respeito à própria dignidade quando esta está sob ameaça. Ela significa a recusa em pactuar com o rebaixamento provocado por uma situação de humilhação. Quando a dignidade é afrontada, a honra é afetada.

Jesus (2007, p. 48) destaca: “nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente de favela é considerado marginal. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos”. Para Carolina, a todo o momento a sociedade subjugava as pessoas que moravam na favela. Esta situação de morar na beira de um rio que exalava mau cheiro e com o tempo os próprios homens substituíam os animais aos arredores do lixo, configura condições humilhantes que desfavoreciam a todos que moravam no quarto de despejo, deixando-a ressentida.

Segundo Kancyper (1994, p. 8), “o ressentimento é resultante de humilhações múltiplas, diante das quais as rebeliões sufocadas acumulam seus ‘ajustes de contas’, por trás do que está a esperança de precipitar-se finalmente em atos de vingança.” Percebemos que o ressentimento surge como consequência da impossibilidade, por parte do sujeito, de assumir o desmoronamento da unidade espacial, temporal imaginária, de fraturas preconceituosas que vão deixando-os superior ou não uns aos outros.

Um dia, um branco disse-me: Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão, Mas, nem o branco, nem preto conhece a sua origem. O branco é que diz é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém. (Jesus, 2007, p. 58).

Fernandes (2015) assevera que os manuscritos de Carolina Maria de Jesus evidenciam “[...] lacunas e diálogos transversais que se entrecruzam e se atravessam deixando pistas para iluminar os caminhos percorridos pela escritora [...]”. A autora faz um relato documental de Carolina, trazendo seus cadernos escritos e rasuras, como forma de disseminar a verdade da sua obra, a de liberdade em poder criar através de suas memórias, sendo observado cada caminho e trilha deixados na obra por Jesus.

Relatar a si mesmo é colocar o sujeito numa perspectiva sócio-histórica, delimitando a sua singularidade a partir de como o eu mesmo é contado para o outro, pois há uma espécie de engendramento entre o eu e a sua constituição social, entre a norma e a suposta verdade pelo eu relatada. Dessa forma, é que se constitui o processo reflexivo- crítico que governa a subjetivação do eu, a relação do eu com a verdade de si mesmo quando se propõe a relatar sobre si mesmo. (Leão, 2017, p. 19).

Para relatar as próprias circunstâncias, em detrimento de si e do outro, em uma realidade social, é necessário o equilíbrio, que ultrapasse cada etapa de desafio, de maneira ativa e reflexiva. Carolina Maria de Jesus talvez tenha superado todas essas mazelas, com ressentimentos engendrados de humilhação, estigmas que em sua constituição social marcaram sua vida, real e ficcional. Só a literatura traz esta possibilidade de sonhar e acreditar no que vivenciamos para constituir a nossa própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu do trabalho “Violências sociais na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus: humilhação e ressentimento”. Destacamos, principalmente, nessa obra, as práticas de humilhação e ressentimento, em que notamos que a humilhação leva o ser

a sentimentos de subalternidade, inviabilizando o sujeito a ser notado de maneira social, podendo causar avarias psíquicas, fazendo a pessoa ressentida adquirir ressentimentos de sofrimento.

Observamos que a humilhação traz ao indivíduo elemento de vergonha, constrangimentos imbuídos com ofensas, podendo ocorrer o desejo de justiça que provoca reações positivas ou negativas, de modo a perceber subjetivamente o que ocorre dentro dele, em que, na maioria das vezes, se torna vítima da sociedade em termos de desigualdade, tanto como política, econômica e social.

Notamos na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, que a todo momento Carolina Maria de Jesus luta contra um sistema e tenta desistir devido à pobreza em que vive na favela, onde a fome é a sua principal vilã, mas temos outros fatores que passam nas suas vivências tais, como, a exclusão e a discriminação. Apesar de ser mulher negra, mãe solteira de três filhos, tem como destaque aqui a vontade de escrever sua obra, idealizando que somente escrevendo um livro poderia mudar de vida e sair do quarto de despejo, como ela se referia à favela do Canindé.

A escritora aprendeu a discernir seus pontos fracos e fortes para superar a humilhação voltada para um sentimento moral em que a própria sociedade era causadora de tal sentimento, causando-lhe vivências dolorosas, experiências que eram percebidas com desprezo, sendo depreciadas pelo outro. Tal rebaixamento fez dela uma pessoa receosa, abalada, mas que só fez engrandecer sua identidade, fortalecendo sua honra que foi aprimorada como escudo de defesa, e que em certos momentos lhe possibilitou a se libertar da exclusão e da discriminação, embora em sua memória fique entranhado o ressentimento.

Assim, podemos afirmar que o ressentimento na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* mexe com a emoção de Carolina, uma vez que critica os políticos por não direcionarem o país de forma sistemática e pela situação de miséria que a maioria das pessoas vivem. A fome é uma palavra que é citada do início ao fim em seu diário. Isto é o ressentimento idealizado por ela, sendo visto como uma força reativa que vai além de seu imaginário, mas que não é visto de forma vingativa, tal força reativa incentivou a autora a superar certas situações (pobreza, criação dos filhos, moradia digna, vivência com outras pessoas, mudança da favela do Canindé), este último era o seu principal objetivo, que aconteceu com a venda da

publicação de seu primeiro livro.

Portanto, Carolina Maria de Jesus se destacou com seus textos literários modernos, nos quais relata sobre sua vivência na favela. Com a finalidade de escrever sua realidade, traz em sua obra singularidades, em que opera a subjetividade em contar os fatos através de sua concepção. Com certeza, Carolina deixou no caminho de outras pessoas uma obra capaz de se analisar a “verdade”. Através de conhecimentos deixados na fuga de suas memórias e relatos de suas vivências podemos idealizar e concretizar uma sociedade de liberdade, sem humilhação, discriminação e exclusão.

REFERÊNCIAS

ANSART, Pierre. As humilhações políticas. In: BRESCIANI, Stella Bresciani; NAXARA, Márcia (org.). **Memória e (res)sentimento: Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Unicamp, 2001.

BRESCIANI, Stella. Ressentimento e conformação de identidades. In: BRESCIANI, Stella Bresciani; NAXARA, Márcia (org.). **Memória e (res)sentimento: Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Unicamp, 2001.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido- o-direito-a-leitura.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

CORONEL, Luciana Paiva. **A censura ao direito de sonhar em Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus**. Rio Grande. RS, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/XBQZV7mPBWgsrxGtDz9QgLm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

EBLE, Taís Aline; LAMAR, Adolfo Ramos. A literatura marginal/periférica: cultura híbrida, contra-hegemônica e a identidade cultural periférica, **Especiarias: caderno de ciências humanas**. Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERNANDEZ, Raffaella Andréa. **Processo criativo nos manuscritos do espólio literário de Carolina Maria de Jesus**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270193/1/D.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

FERREIRA, Natalia Bezerra da Silva; PONTES; Verônica Maria de Araújo. Quarto de despejo: revisitando a crítica de Carlos Vogt. Identidade! **Periódico do grupo identidade da faculdade EST/IECLB**. São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2746/2644>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FILA PARA CONSEGUIR DOAÇÃO DE OSSOS EM CUIABÁ. Rio de Janeiro. Rede Globo. 25 de julho de 2021. Programa do Fantástico.

GARCIA, Rebeca Mendes; BELTRÃO, Larissa Cardoso. O Cânone e a literatura marginal de Carolina Maria de Jesus: uma análise de quarto de despejo. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 4 v. 2, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/969>. Acesso em: 11 out. 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Edição popular. São Paulo: Ática. 2007. Disponível em: https://cultura-emarxismo.files.wordpress.com/2019/02/edoc.site_1960-quarto-de-despejo-carolina-maria-de-jesuspdf.pdf. Acesso em 15 ago. 2021.

KANCYPER, Luiz. **Ressentimento e remorso**: Tradução Júlio Ricardo de Souza Noto. Estudo psicanalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

LEÃO, Jacqueline Oliveira. **Relatar a si mesmo**: da escrita do eu como performance literária e inscrição narcísica em Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus: 2017. 46p. Monografia. (Especialização em Teorias Psicanalíticas) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg>.

br/handle/1843/34444. Acesso em: 12 set. 2021.

LOPREATO, Cristina da Silva Roquette. O respeito de si mesmo: humilhação e insubmissão. In: MARSON; Izabel; NAXARA, Marcia. (org). **Sobre a humilhação: sentimentos, gestos e palavras**. Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

MARIN, Solange Regina; QUINTANA André Marzulo. O Sentido Subjetivo: O Ressentimento como Circunstância de Justiça em Adam Smith. **Filosofía de la Economía**, 2015, Vol. 4, pp. 87-103 Universidade de Buenos Aires, 2015. Disponível em: http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/filosofia/filosofia_v4_n1_05.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus: experiência Marginal e construção estética**. 2013. 153p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013. disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-13112013-100432/publico/2013_FernandaRodriguesDeMiranda_VCorr.pdf . Acesso em: 20 set. 2021.

MOURA JUNIOR, James Ferreira; SARRIERA, Jorge Castellá. Vergonha e Humilhação Relacionadas com a Estigmatização da Pobreza: um estudo qualitativo. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, Jul./Dez., 2020. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistasico/article/view/3600/2547>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PELLEGRINI, Tânia. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. In. DALCASTAGNÉ, Regina. (org.). **Ver e imaginar o outro alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea**, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9003>. Acesso em: 15 out. 2021.

PINTO, Rodrigo Hayasi. Ressentimento e esquecimento em Nietzsche. Kínesis - **Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**. v. 11 n. 26 Edição Especial - Ética e Filosofia Política. Paraná, 2019. Dis-

ponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/8760>. Acesso em: 21 out. 2021.

REGINSTER, Bernard. Ressentimento, poder e valor. **Cad. Nietzsche**, v. 37, n. 1, p. 44-70, 2016. Guarulhos / Porto Seguro, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/5xQFN4SkKCffPjtKz5bPV4F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

SEARSON, Maria Eduarda Lyrio. Notas psicanalíticas sobre o tema da humilhação social na contemporaneidade, **A peste**, São Paulo. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/42882375/notas-psicanal%C3%84ticas_sobre_o_tema_da_humilha%C3%87%C3%83o_social_na_contemporaneidade. Acesso em: 20 de ago. 2021.

SCHIAVINATTO, Lara Lis. Entre risos e imagens: a humilhação entre a memória e o esquecimento. In: MARSON; Izabel; NAXARA, Marcia. (org). **Sobre a humilhação**: sentimentos, gestos e palavras. Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

ZIBORDI, Marcos. Literatura marginal em revista: estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 24 (2004). **Literatura nas margens**. UNB. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/900>. Acesso em: 11 out. 2021.

A VILANIA NO CONTO DE FADAS *A BELA ADORMECIDA*: DA LITERATURA AO CINEMA

Leonardo Vieira de Sousa
Renata Cáceres Cunha Ferreira
Cecília Guedes Borges de Araujo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os contos de fadas existem há milhares de anos e são originários de diversas e diferentes culturas do mundo, oriundos das antigas tradições orais e criados para acalentar a vida cotidiana e dar esperança ao homem. Nessas histórias, heróis e vilões compartilham uma realidade mítica de encantamento em que o bem sempre admite triunfo. Segundo Tatar (2004), ingressando nesse mundo de fantasia e imaginação, crianças e adultos garantem para si um espaço seguro onde seus medos podem ser confrontados, dominados e banidos. É no conto de fadas que a imaginação dá lugar à forma mais sombria representadas pelas figuras de bichos-papões, bruxas, ogros, canibais e gigantes, que demandam o uso das mais sábias armas para vencê-los com astúcia, bom humor e magia.

A entrada triunfal do vilão é o momento mais esperado pelo leitor/espectador, pois ele é responsável por subverter toda a história e descobrir as fragilidades do herói, a fim de sucumbi-lo. Diante disso, na modernidade, onde estão os vilões dessas histórias? Ainda se limitam exclusivamente ao bem e ao mal?

O presente capítulo tem como objetivo analisar as personagens vilãs do conto de fadas *A Bela adormecida*, abordando as questões de tradução,

adaptação, transposição e transcrição de uma linguagem artística para outra: da literatura ao cinema. O estudo desse gênero literário e das adaptações fílmicas visam contribuir para a propagação das tradições culturais da humanidade, trazendo à tona novos diálogos sobre personagens vilões.

AS VILÃS DE **A BELA ADORMECIDA** NA LITERATURA

Quem não se recorda da história da Branca de Neve, jazida em seu caixão de vidro, ou talvez da valquíria Brunilda, posta a dormir em um círculo de fogo, ou até da bela princesa adormecida, deleitada na mais alta torre do castelo à espera do beijo do amor verdadeiro? Todas estas histórias trazem em seus seios versões literárias adaptadas das longínquas tradições orais. Nascem numa cultura em que histórias eram contadas entre adultos e para adultos. Para Tatar (2004, p. 9), “elas eram a televisão e a pornografia de seu tempo; a subliteratura que iluminava a vida de povos pré-literários”.

É mais tarde que essas narrativas são contadas por camponeses ao pé da lareira para afugentar o tédio dos afazeres domésticos, são transpostas com grande sucesso para o quarto das crianças, onde florescem na forma de entretenimento e edificação. Esses contos, lendas, mitos e fábulas constroem um poderoso legado cultural, sendo transmitido de geração a geração, contados e recontados das formas mais singulares e díspares possíveis.

Ao buscar como objeto de estudo a vilania presente no conto de fadas *A Bela Adormecida*, percebe que não há apenas um vilão. É possível ver isso em algumas das versões mais populares da história: a mais conhecida e divulgada até hoje na literatura, publicada em 1812, pelos alemães Jacob e Wilhelm Grimm, uma versão reduzida de *Sol, Lua e Tália*, do italiano Giambattista Basile, publicada em 1634, no livro *Il Pentamerone (Lo cunto de li cunti)* e de *A Bela Adormecida no Bosque*, do francês Charles Perrault, publicada em 1697, no livro *Contos da Mãe Ganso*.

Na versão de Basile, Tália é filha de um grande rei, e recebe uma terrível previsão ao nascer: a vida da princesa seria ameaçada por uma farpa de linho. Anos mais tarde, ela encontra uma velha senhora fiando linho e fere-se por acidente com uma farpa que enfia sob sua unha e cai em um sono profundo, concretizando a profecia. Incapaz de suportar a ideia de

ter sua filha enterrada, o rei a repousa em um trono de veludo em uma de suas propriedades e parte para sempre, na esperança de apagar a lembrança de sua dor.

Algum tempo depois, enquanto caçava, um outro rei descobre Tália. Encantado perdidamente pela beleza da jovem moça, colhe dela os frutos do amor, enquanto ela ainda dorme. Nove meses depois, Tália dá à luz a duas crianças gêmeas, um menino e uma menina, Sol e Lua, e só é despertada de seu sono profundo quando uma das crianças, à procura do seio materno, suga a lasquinha de linho presa à seu dedo. Quando a rainha, esposa legítima do rei, fica sabendo da existência de Tália e dos filhos bastardos, ordena suas mortes. Pede a um criado que cozinhe as crianças e as dê de comida ao rei. Por piedade, o cozinheiro serve animais em seu lugar, e a rainha, consumida de ódio, prepara uma fogueira para lançá-la, mas, no instante é impedida pelo rei e ela mesma é quem perece no fogo que prepara para Tália. Por fim, vivem felizes: o rei, a Tália e as crianças, como nos versos: “Gente de sorte, conforme se proclama/Recebe a benção de fortuna na cama” (BASILE, 2001, p. 687).

Para ele, o sono não é o resultado de um feitiço, mas de uma profecia, ao mesmo tempo em que a velha senhora não é a vilã, muito menos uma entidade mágica maligna que precisa ser derrotada. Tal representação advinda dos antigos romances de cavalaria apresentam personagens mais mundanos e fala sobre as fraquezas humanas, representadas e solucionadas com a força dos próprios homens. A magia presente em Basile permanece apenas no mistério do adormecimento da princesa pela farpa de linho e como deu à luz às crianças ainda dormindo. A vilã é a rainha, esposa do rei, entretanto, não é uma bruxa, mas é uma mulher corroída pelos ciúmes e vontade de vingança (BETTELHEIM, 2016).

Em *A Bela Adormecida no Bosque*, na versão de Perrault, o conto ganha uma riqueza de detalhes e vai além do “felizes para sempre”. Nota-se a presença de duas vilãs e é possível dividir o conto em duas histórias independentes: uma que se encerra em “feliz para sempre” e outra na morte da rainha. A primeira delas trata o propósito maior de toda a história: despertar a bela princesa amaldiçoada ao sono eterno, mas a segunda não especifica qual história se conta, podendo assim registrar a história de qualquer princesa, já que os personagens da primeira não voltam a aparecer na segunda.

Traçando um paralelo entre as vilãs em Basile e Perrault, Bettelheim

(2016) aponta que, em Basile, a rainha deseja dar de comer ao marido os próprios filhos dele, já em Perrault ela deseja comê-los. No primeiro, a rainha é movida pelos ciúmes porque a mente e o amor do marido estão totalmente absorvidos por Tália e seus filhos, mas no segundo não existe outra justificativa para o ódio da rainha senão sua ascendência canibalesca.

Por outro lado, a índole do próprio príncipe, em *A Bela Adormecida no Bosque*, é questionada. Ele guardaria segredo sobre os desejos da mãe e, mesmo tendo conhecimento deles, ainda deixaria sua família a seus cuidados? Cria-se um clima de tensão propositalmente, ao esperar a morte do rei antes de o príncipe entregar sua família aos cuidados da mãe. Então força um final evidente, não como consequência da história, mas como um ato planejado, pois, se o bondoso rei estivesse presente para o desfecho da história, certamente o príncipe não teria cumprido seu ato heroico. Por esse motivo que Perrault almejava um ato heroico do príncipe. À época, esta era a exata atitude esperada para um herói em um conto de fadas, mas o autor não apresentaria na corte francesa uma história com um enredo tão conflituoso, em que um rei casado viola uma donzela adormecida e engravida-a, a solução foi então criar um novo desfecho para a obra.

Com os irmãos Grimm, a história também conhecida por *A Bela Adormecida* ou *Rosa de Urze*, lançada em 1812, sintetiza a versão francesa e faz algumas mudanças notórias: a previsão de nascimento da menina é dada por uma rã, o número de fadas muda de sete para doze, a princesa recebe o nome de Rosa de Urze, a princesa é despertada com um beijo e a história se encerra com o casamento de Rosa com o príncipe.

Nesse contexto, exclui-se a descendência do reinado e toda relação para além do casamento. Segundo Cardozo (2015, p. 7), é preciso enfatizar que, na época dos irmãos Grimm, “o conto de fadas estava sendo definido como ‘histórias para crianças’, no sentido de aporte pedagógico, motivo por que os editores exigiam determinados limites nas versões dos Irmãos”. A partir deles, os mais conhecidos seguiram uma trajetória determinada: um conflito, um vilão e o desfecho em “felizes para sempre”. A aparição do vilão restringe-se à execução de seu propósito maior: a morte da princesa. A única preocupação do conto é a quebra da maldição, a fim de conquistar o final feliz.

No Brasil ainda é possível destacar uma versão do folclorista Luís da Câmara Cascudo, publicada em 2000, no livro *Contos tradicionais do Bra-*

sil: A Princesa do Sono-sem-fim. A história é transmitida de forma popular, com uma linguagem coloquial e explorando os trocadilhos linguísticos, dando a impressão de que a história se passa numa mata logo ali:

Depois do banquete as fadas foram fadar, dando as sinas e os dons. Cada uma dizia a cousa mais bonita.

- Eu te fado que sejas linda como a luz do sol.

Outra dizia por aqui assim:

- Eu te fado que sejas boa como o amor de mãe. Eu te fado que sejas rica como um tesouro. Eu te fado com a ciência de Salomão. E assim foram dizendo, e o rei, todo satisfeito, ao lado da rainha que tinha a princesinha nos braços. No fim, a fada velha se levantou, com voz grossa (...).

(CASCUDO, 2000, p. 41-42).

Assim como nos contos de Basile e Perrault, na versão de Cascudo, a história da Bela Adormecida não termina com a união da princesa com seu príncipe apaixonado. Depois de dormir os longos cem anos, ela ainda teve de enfrentar uma sogra cruel (tratada pelo autor como uma vampira), que deseja devorá-la e beber seu sangue e dos seus filhos, aqui chamados de Belo-Dia e Bela-Aurora. Também é mantida a relação de continuidade da história apresentando as duas vilãs: velha fada e rainha velha.

No conto folclórico, o autor melhor descreve a rainha, mãe do príncipe, assemelhando suas características e vontades com as de uma bruxa: “Rainha velha, de cara fechada como o rei Herodes, feia como uma coruja, sem coração, vivia a pigarrear, tinha sina de correr de lobisomem matando gente pra beber o sangue” (CASCUDO, 2000, p. 41-42).

Mediante a exposição, é possível notar que, a cada geração, a história da bela adormecida vai sendo criada e recriada, encontrando morada nos lugares mais longínquos. A conclusão de cada literatura de *A Bela Adormecida* prova a força e encantamento que ela é capaz de construir no imaginário da criança e do adulto, permitindo percorrer novas e consistentes releituras, a exemplo: o balé russo *A Bela Adormecida* (1890), de Tchaikovsky, a animação de mesmo nome da Walt Disney Productions (1959), a produção em *live action* de *Malévola 1 e 2* (2014 e 2019), do diretor Robert Stromberg, e o retorno para a literatura com o título *A maldição de Malévola* – a História da Bela Adormecida de Elizabeth Rudnick (2016).

A VILANIA EM *A BELA ADORMECIDA* NO CINEMA

Considerando que o termo “adaptação” sugere reformulação, remodelagem, ajuste e transformação, pode ser interpretado sob perspectivas díspares. De um lado, a alteração leva a crer que ainda é necessário resultar à obra. Do outro, que é preciso potencializar e transcender. A cada era, as histórias conhecidas dos livros e da oralidade adaptaram-se aos anseios da modernidade presente e buscaram valorizar questões sociais importantes do seu tempo.

Da versão literária para o cinema, sobressalta, para além da narrativa, a visualidade plástica da produção, os personagens, os figurinos, as cores, os cenários, a trilha sonora, o enquadramento de cena, que, juntos constituem uma realidade cinematográfica. No cinema, os elementos narrativos, sonoros e visuais são consolidados em uma só produção, tendo em vista seu público destinatário. *A Bela Adormecida*, de 1959, produzida pela *Walt Disney Studios* é um longa-metragem de animação baseado no conto de fadas clássico *A Bela Adormecida do Bosque*, de Charles Perrault, voltado exclusivamente ao público infantil. Por ser criado sob a ótica de um desenho animado para crianças, é composto por elementos visuais de fácil reconhecimento do público:

[*A Bela Adormecida*] é uma animação produzida em um momento em que os contos definiam seus personagens em dicotomias aparentes, além do bem e o mal, enfatiza-se também a diferença entre belo e o feio. Sendo assim, fica mais explícito quem é o mocinho e quem é o vilão, ao suprir a necessidade de entendimento do espectador infantil. As crianças anseiam uma narrativa didática, em que fica mais fácil distinguir as motivações das personagens e de suprir a expectativa que o lado bom sempre vence (SCHLÖGL, 2017, p. 9)

Somente a partir da produção da Disney, que a fada ganha o determinado e conhecido nome de *Malévola* ou *Maléfica*, a própria significação de seu nome no longa a caracteriza como a vilã e tudo se confirma com sua execução pela espada do príncipe Phillip (herói) no fim da história. Em *A Bela Adormecida*, da Disney, vê-se a construção clássica e tradicional de um conto de fadas: O herói que derrota o vilão e libertar a mocinha.

É notável que os artistas criadores da personagem Malévola quiseram transmitir toda a essência de vilania e os elementos visuais mais tradicionais que um ser maligno pudesse abarcar. Como elucida De Carli e Santos (2015, p. 81): “o vilão tem feições tensas, olhos escuros, arditos, nariz aquilino, maçãs do rosto salientes, traços angulosos, é feio e até deformado. Esse padrão aparece em diversos filmes, novelas, desenhos infantis”.

Figura 1: Malévola no filme *A Bela Adormecida*



Fonte: *Sleeping Beauty*, Estados Unidos, 1959. Diretor: Wolfgang Reitherman, Clyde Geronimi. Roteiro: Erdman Penner. Elenco: Maria Alice Barreto, Mary Costa, Maurício Sherman.

Nesse recorte (Figura 1), uma fada de pele verde (como a Bruxa Má do Oeste de *O Mágico de Oz*), de chifres pontiagudos, olhos amarelados penetrantes e sem íris, com pequenas pupilas pretas, usa longas vestimentas escuras que se abrem como tentáculos no chão, impunha um cajado em sua mão direita, é sempre acompanhada de seu servo leal, o corvo, e, ao fim da película, acaba por se transformar em um impiedoso dragão preto cuspidor de fogo.

Do ponto de vista simbólico, as cores em Malévola estão associadas ao mal: seja a verde - presente na pele da personagem e em sua magia diabólica -, ou o preto, que se sobressai na vestimenta, nos chifres, em sua forma de dragão e até nos contornos em violeta, que se assemelham a labaredas de fogo. Na personagem, assim como nos demais vilões da *Disney*, as cores secundárias se sobressaem e o verde parece ser um consenso para a magia do mal em seus filmes.

Vale lembrar da mágica poção verde que a Rainha Má prepara para envenenar a maçã vermelha e pôr fim à vida de Branca de Neve ou até do feitiço em cor verde que Úrsula usa para roubar a voz da sereia Ariel. Seria, pois, coincidência ou padrão? De Carli e Santos (2015, p. 81) afirma que “nos desenhos animados, essas qualidades que exploram a sensorialidade visual, sonora e tátil assumem símbolos de consenso. Assim, o vilão usa cores mais escuras, como preto, vermelho sangue, roxo, terra, cinza chumbo”.

Com base nisso, é com reservas que esta análise utiliza a semiologia das cores que, segundo Jean Mitry (1965, p. 133): “Dá-se à cor [verde] um sentido arbitrário, faz-se dele um signo que é tornado activo das tendências significadas segundo um julgamento de ordem social e afectivo”. Nas produções da Disney, o cânone da cor verde para a representação do feitiço do mal ainda carrega certa ambiguidade, sendo uma cor em abundância na natureza, formada pelas misturas de duas cores primárias: azul (cor fria) e amarelo (cor quente), analogicamente associadas ao dia e à noite, bem e mal. Em vista disso, tais personagens seriam inteiramente más ou guardariam segredos ainda não revelados aos leitores?

De todo modo, para além da semiologia das cores, sua representação visual historicamente personificou a maldade, a cobiça, a inveja, o desprezo; signos que a caracterizaram também como “bruxa”. É comum as crianças associarem a personagem Malévola à figura de uma bruxa do que de uma fada, isso porque, segundo Dias (2019, p. 177):

Bruxa, feiticeira, mandingueira, adivinha, vidente, maga, mágica, necromante, nigromante, lâmia, xamã, sábia, sacerdotisa, pitonisa são alguns dos termos associados àquela mulher que manifestava e manifesta algum conhecimento sobre — presságios, adivinhações, benzeduras, curas através das ervas, partos e orações — cultuando um mundo invisível, mágico, misterioso e numinoso sobre o qual o conhecimento científico e racional tem muito pouco a explicar e comprovar.

A figura da bruxa como construção social e histórica está associada aos dogmas cristãos emergidos na Idade Média. A bruxa, seja ela jovem sedutora ou velha decrépita, associa-se a figuras femininas pagãs que possuem maiores conhecimentos sobre o corpo e a natureza, maiores até que os próprios homens. Segundo Eco (2007), a partir da Santa

Inquisição, era necessário que os indivíduos que rejeitavam a fé cristã fossem representados como figuras sem humanidade para que ninguém se sentisse atraído a seguir os mesmos caminhos, ou sentisse admiração por elas. Em *A Bela Adormecida*, da Disney, Malévola é inteiramente má e desprovida de qualquer humanidade, entretanto, em seu *live action* de 2014 este olhar é subvertido.

Apesar da riqueza simbólica que celebra, no longa *Malévola* (2014), de Robert Stromberg, o conto da bela adormecida é reestabelecido contando com uma narrativa do ponto de vista da vilã, a fim de explicar os motivos que levaram a personagem a cometer determinados atos maléficis e celebrar um processo transcriativo, a começar pelo título da obra. Levando em consideração o conceito de *transcrição*, proposto por Campos (2015), atribui sentido nas relações de recriação e tradução de uma linguagem à outra. Faz-se necessária cautela para permanecer vivas as relações de autenticidade propostas na trama da obra original e de suas versões clássicas. Nesse sentido, torna-se mais evidente aceitar a transposição intersemiótica como uma resposta, uma nova impressão capaz de captar e deglutir a produção ascendente como um outro objeto de criação, que por meio do diálogo entre as linguagens exprime um novo sentido estético.

Em *Malévola*, o foco está na existência da fada (bruxa), em como cresceu e como se tornou má. A fada Malévola, bem como a bruxa boa Glinda, em *O Mágico de Oz*, exalta o poder de compreensão sobre o que é a fada e o que é a bruxa. A fada sempre será a personagem ingênua, delicada, leve, humilde e de coração puro, enquanto para bruxa só restará o contrário? Houve um tempo em que elas não eram oposições, mas fontes de conhecimento sobre as forças da natureza.

Figura 2: Malévola no filme *Malévola* (2014)



Fonte: *Malévola*, Estados Unidos/Reino Unido, 2014. Diretor: Robert Stromberg. Fotografia: Dean Semler. Elenco: Angelina Jolie, Elle Fanning, Sharlto Copley, Lesley Manville, Imelda Staunton, Juno Temple, Sam Riley.

Malévola representa o bem e o mal em um único ser. Ao mesmo tempo que tem asas, também tem chifres (Figura 2). Segundo Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 90), as asas são, “antes de mais nada, símbolo de voo, do alijamento de um peso (leveza espiritual, alívio), de desmaterialização, de liberação – seja de alma ou de espírito – de passagem ao corpo sutil”. Com elas, a personagem é “santificada”, elevada à bondade, ao bem, lembrando-nos um verdadeiro anjo, uma vez que as asas são a extensão de seu corpo e de sua alma.

Ao ser separada delas, sente-se incompleta e presa a uma realidade assustadora, pois, apesar de seus poderes, eram as asas que lhe doavam liberdade para ir aonde quisesse e a auxiliavam na defesa de seu povo. Por conseguinte, tal perda fez com que sua alma escurecesse, restando-lhe apenas os chifres, simbolicamente a representação do mal. Ela se torna um ser amargo e transforma tudo ao redor num tom negro e fúnebre como ela.

O ponto alto dessa escuridão se dá quando amaldiçoa a princesa Aurora, filha de Stefan, ao sono eterno da morte após espetar o dedo no fuso de uma roca antes de completar seu décimo sexto aniversário. Apenas um beijo seria capaz de acordá-la, mas como não crê no amor, condena a princesa a uma maldição impossível de ser quebrada. Stefan ainda implora para que ela não concretize tal ação vil, mas de nada adianta, com este

ato, a certa medida, Malévola se equivale ao atual rei, pois, dominada pela maldade, é incapaz de perceber que está atingindo um inocente, como ela foi um dia (CARDOSO, 2014).

Aurora cresce com a sombra de Malévola e, à medida com que vão se aproximando, o coração da vilã vai se modificando. Nasce um amor maternal entre elas, pois todo o cuidado e presença no desenvolvimento de Aurora mostram que ainda há algo puro no coração de Malévola. Por fim, tenta revogar a maldição sobre a princesa, mas não é capaz de desfazê-la.

Depois de cumprir seu destino ferindo o dedo no fuso, cai em sono profundo. Um príncipe recém-chegado beija a princesa, mas nada acontece. A então vilã passa a acreditar que sua teoria é verdadeira, de que o amor verdadeiro não existe. Aproxima-se da menina e fraternalmente beija-lhe a testa, segundos depois Aurora desperta e juntas derrotam o soberano Stefan (o verdadeiro vilão nesta versão filmica). Elas unificam os reinos, dos Moors e dos humanos, Aurora torna-se rainha e Malévola, tendo recuperado suas asas, torna-se livre outra vez. No filme *Malévola* (2014), a Disney apresenta uma proposta contemporânea e inovadora do já conhecido conto da Bela Adormecida, e subverte o que seria “tradicionalmente” um conto de fadas, tendo como protagonista não a mocinha-passiva, mas a vilã-ativa e seu passado conflituoso. Sobre a antagonista-protagonista, Cardoso (2015, p. 173) destaca:

[...]o fato de que Malévola é a vítima de si mesma. Ao longo dos 15 anos de Aurora, é ela quem sofre a perda das asas e do amor, negando constantemente a si mesma a ternura que, efetivamente, sente por todos. Embora pareça a vilã – pelas roupas, pela obscuridade que se abate sobre o reino dos Moors – sua única atitude concreta de maldade é a maldição sobre a princesa, praga que se cumpre, mas é imediatamente revogada pelo amor trazido pelo beijo da própria Malévola.

Além de dar protagonismo ao antagonista da história, lança novos olhares sobre a personagem Malévola. Representando-a, não mais na cor de pele verde, expor sua infância, os caminhos que a levaram à maldade e sua relação maternal com Aurora alcança a proposta de “humanizar” a vilã que, não é só dotada de bondade, mas também de maldade.

Aqui, subverte-se também a estrutura narrativa clássica do conto: a longa espera por um filho, o nascimento real, o mal, a libertação pelo

salvador, a felicidade eterna. Em *Malévola*, a narrativa centra-se nela: sua infância, sua luta do bem contra o mal e seu final feliz. Aurora lembra a própria Malévola antes de conhecer a maldade dos homens e suas referências visuais também reafirmam isso: a princesa é loira e de figuração angelical, com roupas claras e voz aveludada, enquanto a antagonista tem cabelos negros, roupas escuras, e chifres pontiagudos e voz aldaz. Aurora é o bem que restou em Malévola, a sua salvação.

Um dos méritos da película é, portanto, oferecer uma narrativa inovadora, recontando uma história clássica, sem deixar de fora ambições, anseios e olhares para o novo mundo. Nesse relato ainda se mantém a eterna luta do bem contra o mal, mas com um revestimento inteligente que não subestima o espectador e mantém vivo o encantamento pelos contos de fadas. No livro produzido pela Disney, em 2016, intitulado *A Maldição de Malévola – A História da Bela Adormecida*, adaptado por Elizabeth Ridnick, pode-se notar vários pontos de encontro com a obra fílmica *Malévola*, entretanto, assim como toda obra literária, explora detalhes da história e que não estão presentes no filme. O livro inicia sua história pela folha de rosto, já transmitindo o desejo da autora de em redobrar o olhar para a narrativa e para um personagem: Para todas as criaturas “boas” e “ruins” do mundo. Pois, como se costuma dizer, a diferença entre um herói e um vilão muitas vezes depende da perspectiva (RUDNICK, 2016, p. 6).

Nessa passagem, a autora sintetiza a carga representativa da obra e aguça a curiosidade sobre o passado da personagem Malévola, tentando explicar e dar mais justificativas as suas maldades. O livro, assim como o filme, conduz uma narrativa rica em detalhes, contando com ilustrações, contraste de cores e efeitos visuais que enaltecem a atmosfera dos contos de fadas. Ambas as produções evidenciam os tons quentes, dourados e iluminados para o bem e os momentos de alegria, ao mesmo tempo em que dialogam com os tons frios, negros, azulados e esverdeados para o mal, e os momentos de tensão (escuridão), representados nas paletas de cores das próprias protagonistas.

É importante ressaltar que este livro foi lançado somente dois anos após o filme, mas o que não quer dizer que não foi produzido antes ou, até mesmo, em paralelo ao filme. Voltaremos adiante a análise das produções fílmicas. O lançamento de *Malévola 2: dona do Mal* (2019), do mesmo diretor,

foi recoberto de nostalgia, contando com um enredo ainda mais emocionante e que leva o conto de fadas para além do “felizes para sempre”.

Ter a rainha, mãe do príncipe, como uma nova vilã desperta a lembrança da antiga tradição oral e literária de *A Bela Adormecida*, em especial nas versões de Basile, Perrault e Cascudo. Entretanto, a história é recontada ainda mantendo os signos do primeiro filme, com as asas reestabelecidas, o fuso amaldiçoado, o reino dos Moors, os seres encantados, diferente do que aparece nas versões literárias antigas onde tais referências se tornam irrelevantes.

É nesse momento que o cinema salta a imaginação do espectador e propõe um desfecho que não era o esperado, com uma nova perspectiva da história da *Bela Adormecida*, e da própria *Malévola*, simultaneamente. Schlögl (2017) afirma que o fato de o filme ter como espectadores o público infanto-juvenil e adulto, possibilita novos avanços às histórias infantis, valorizando os questionamentos sociais vigentes na sociedade contemporânea, bem como a intrínseca dicotomia entre bem e mal, salientada pela escolha de um dos lados.

A partir do olhar moderno, é impossível conceber um ser social limitando-o à bondade ou à maldade, pois se trata de uma escolha de cada indivíduo. Nos *live-actions*, ao explicar as razões de sua maldade, *Malévola* não é inteiramente má, e é com ela que os espectadores modernos se identificam: um ser humanizado e livre para fazer suas escolhas.

Figura 3: *Malévola* no filme *Malévola 2: Dona do Mal* (2019).



Fonte: *Malévola: Dona do Mal*, Estados Unidos/Reino Unido, 2019. Diretor: Joachim Ronning. Fotografia: Henry Braham. Elenco: Angelina Jolie, Elle Fanning, Michelle Pfeiffer, Ed. Skrein, Harris Dickinson, Sam Riley.

Após vários conflitos, e até a guerra entre o reino de Ulstead e os guerreiros alados, a ressurreição da personagem Malévola se dá quando Aurora, chorando copiosamente, deixa cair suas lágrimas sobre as cinzas da falecida, que renasce como um enorme pássaro preto. A confirmação da reencarnação de uma deusa antiga, simbolicamente similar à Fênix (Figura 3), a descendente mais primitiva de seus ancestrais e, por isso, é capaz de ressurgir dos mortos. A personagem Malévola encerra a película elevando o conto de fadas às histórias mitológicas universais e dotadas de poderes inimagináveis. Para Bettelheim (2016, p. 37):

o mito apresenta seu tema de modo majestoso; transmite uma força espiritual; e o divino está presente e é vivenciado na forma de heróis sobre-humanos [e neste caso a vilã] que fazem solicitações constantes aos simples mortais. Por mais que nós, os mortais, possamos nos empenhar em ser como os heróis, permanecemos sempre e obviamente inferior a eles.

Assim, ela se descobre imortal e põe fim à terrível guerra, transformando Ingrith em uma Cabra, que representa ser mundano e do mal. O rei amaldiçoado pela magia do sono acorda quando Malévola finalmente desfaz a maldição do fuso e todos celebram o “felizes para sempre” no casamento de Aurora e Phillip. As imagens em *Malévola 2* são exuberantes, exaltando a dualidade entre bem e mal, subvertendo o fato de o reinado branco da Rainha Ingrith ser o bem, e o reinado secreto e obscuro dos Moors o mal. Outro ponto interessante é o laço maternal entre as personagens, explorado ao máximo, representando que o amor transcende qualquer ligação sanguínea ou carnal existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou apresentar os diálogos estabelecidos entre as versões literárias do clássico conto de fadas da Bela Adormecida e sua transposição para a película cinematográfica, ressaltando a representação da vilania nas produções. A história da menina amaldiçoada com o sono eterno, em plena juventude, tem uma larga trajetória na literatura, percorrendo longínquos e destemidos países (Alemanha, França, Itália, Brasil, Rússia), e em cada um deles encontra solo fértil para novas adaptações.

Com o cinema não foi diferente, ao chegar à América, a narrativa se re-desenhou entre os anos de 1959 e 2019, com as produções em animação e *live-action*.

Nas produções literárias, é possível perceber que a vilania se altera com frequência, bem como seus desejos obscuros, e os episódios que se sucedem nas determinadas versões. A oscilação presente, ora denominada por uma rainha ou velha senhora, ora por uma fada ou ogra, apresenta um conto de fadas vivo e pulsante capaz de adaptar-se e readaptar-se aos anseios da sociedade.

Enquanto na animação de *A Bela Adormecida*, Malévola é apresentada como a vilã e impera todo seu mal para com os personagens da trama.

Nos *live-actions*, de *Malévola 1 e 2*, esta ação acontece de outra forma – a antagonista é que conta sua versão da história e mostra não ser somente recoberta pela maldade, mas que é fruto dela. Dessa forma, debruça-se o olhar para uma personagem humanizada, boa e má ao mesmo tempo, a representação da natureza humana, composta de bons e maus sentimentos.

É importante ressaltar ainda que todas as produções, sejam elas fílmicas ou literárias, discutem valores sociais, morais e culturais, ancorados na época em que estão inseridas. Assim, como seria concebido *Malévola*, na antiguidade, e o conto clássico como *Sol, Lua e Tália*, na atualidade, visto que os valores culturais já se alteraram com tamanha frequência? Disseminados por diversas mídias – da literatura ao balé, do cinema à publicidade –, os contos de fadas tornaram-se uma parte vital do capital cultural. Assim, como os antigos, que ouviam essas histórias em uma roda ou no quarto, antes de dormir, permita-se perpetuar o fascínio pela magia dos contos de fadas, seja por meio da leitura do livro ou do cinema.

REFERÊNCIAS

BASILE, Giambattista. **Sun, Moon and Talia**. In: ZIPES, Jack. *The great fairy tale tradition: from Straparola and Basile to the Brothers Grimm*. New York: W.W. Norton, 2001. p. 685-687.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. Org. Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CARDOSO, Rosane Maria; DUTRA e Viviane da Silva. **A Desconstrução do Mal**: A Relação entre “A Bela Adormecida” e “Malévola”. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*. v. 19, n. 01, p. 163-177, jan/jun. 2015.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Global, 2000.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: Mitos, Sonhos, Costumes, Gestos, Formas, Figuras, Cores, Números**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

DE CARLI, Ana Mery Sehbe; SANTOS, Karem Roberta Sartor dos. Tanto Vilão quanto Herói: A Estética do Novo Protagonista dos Contos de Fadas, **Gearte**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 75-92. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 24 abr. de 2022.

DIAS, Bruno Vinicius Kutelak; CABREIRA, Regina Helena Urias. **A Imagem da Bruxa**: Da Antiguidade Histórica às Representações Fílmicas Contemporâneas. *Ilha do Desterro*, v. 72, nº 1, p. 175-197, Florianópolis, jan/abr 2019.

ECO, Umberto (org.). **História da feiura**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **A Bela Adormecida e outras Histórias**. Trad. Zaida Maldonado. Porto Alegre: L&PM, 2006.

MITRY, Jean. **Esthétique et Psychologie du Cinéma**. Les formes, Éditions universitaires, Paris, 1965.

PERRAULT, Charles. **A Bela Adormecida no Bosque**. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Global, 2005.

RUDNICK, Elizabeth. **A Maldição de Malévola: A História da Bela Adormecida**. Trad. Cristina Tognelli. São Paulo: Universo dos Livros, 2016.

SCHLÖGL, Larissa. **A Representação Social da Personagem Malévola e suas transformações no cinema**. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Caxias do Sul (RS), 15 a 17/06/2017.

TATAR, Maria. **Contos de Fadas**. Trad. Maria Luiza. Jorge ZAHAR, 2004.

VON FRANZ, Marie Louise. **A Sombra e o Mal nos Contos de Fada**. São Paulo: Paulus, 1985.

Filmografia:

Malévola: Dona do Mal, Estados Unidos/Reino Unido, 2019. Diretor: Joachim Ronning. Fotografia: Henry Braham. Elenco: Angelina Jolie, Elle Fanning, Michelle Pfeiffer, Ed. Skrein, Harris Dickinson, Sam Riley.

Malévola, Estados Unidos/Reino Unido, 2014. Diretor: Robert Stromberg. Fotografia: Dean Semler. Elenco: Angelina Jolie, Elle Fanning, Charlto Copley, Lesley Manville, Imelda Staunton, Juno Temple, Sam Riley.

Sleeping Beauty, Estados Unidos, 1959. Diretor: Wolfgang Reitherman, Clyde Geronimi. Roteiro: Erdman Penner. Elenco: Maria Alice Barreto, Mary Costa, Maurício Sherman.

A ÉPOCA DA INOCÊNCIA: A CONTRIBUIÇÃO DA *MISE-EN-SCÈNE* E DA *VOZ-OVER* NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO FILME

Lucas Evangelista Saraiva Araújo
Paula Costa dos Santos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A época da inocência, de Edith Wharton, é um romance que fornece uma narrativa sobre os laços familiares e explora temas como expectativas sociais, amor e as restrições da tradição. A história se passa na cidade de Nova York da década de 1870 e a trama percorre a vida de Newland Archer, um jovem advogado que se vê dividido entre seu amor pela condessa não convencional Ellen Olenska e seu dever de se casar com May Newland Archer, uma mulher da alta sociedade nova-iorquina (Godoy, 2020).

A complexidade dos relacionamentos nessa sociedade é explorada no romance, bem como os obstáculos impostos pelos inflexíveis padrões sociais da época. Além disso, o livro oferece uma visão do meio sociocultural contemporâneo, iluminando as tradições e expectativas predominantes entre classes mais ricas.

Na adaptação fílmica de *A época da inocência*, dirigida por Martin Scorsese, a dramaticidade do romance de Wharton é capturada por meio de uma cinematografia cheia de nuances. O filme se mantém fiel aos temas e explora a complexidade dos relacionamentos das personagens permeada por interesses e omissões. Possui um perfil psicológico dessas, sem a intromissão do narrador, mas sempre com sutileza e ironia.

A adaptação de Scorsese efetivamente dá vida à história, mostrando a opulência e as rígidas regras sociais que governam a vida das personagens

(Godoy, 2020), o uso da narração que aprofunda a narrativa, fornecendo informações sobre os pensamentos e emoções dessas personas. No geral, a adaptação para o cinema captura com sucesso a trama do romance de Wharton, apresentando um retrato visualmente cativante da história.

A comparação entre o romance e sua adaptação cinematográfica permite uma compreensão mais profunda da história e suas diversas interpretações. Enquanto o romance fornece uma exploração detalhada dos pensamentos e motivações das personagens, a adaptação para o cinema dá a vida a elas por meio da narrativa visual e técnicas cinematográficas (BRITO, 1995).

Ambos os meios oferecem perspectivas únicas e contribuem para a compreensão geral da obra, com uma experiência abrangente e multidimensional. Nesse sentido, para que se possa qualificar essas potenciais contribuições, nosso objetivo geral é analisar a contribuição da *mise-en-scène* e da *voz-over* na construção de sentidos da adaptação fílmica *A época da inocência* de Martin Scorsese. Para tanto, foi feito um estudo de algumas tendências em adaptação fílmica, suas formas e parâmetros a partir de Bazin (1991), Stam (2000, 2006), Bonnici e Zolin (2005), dentre outros. Nossa metodologia contou com uma revisão bibliográfica.

OS DISCURSOS QUE CONSTITUEM A ADAPTAÇÃO FÍLMICA: NARRATIVA E INTERTEXTUALIDADE

A relação entre Literatura e Cinema é rica e complexa. Deste diálogo nasce o cinema adaptado; um subgênero do cinema que envolve a adaptação de obras literárias para o audiovisual. Isso inclui a transformação de um romance em um roteiro de filme, a interpretação de personagens literários por atores e a reimaginação de cenários literários em cenários cinematográficos (Sanders, 2015).

A adaptação cinematográfica ou fílmica permite que novas audiências se envolvam com a história. As personagens de uma obra literária oferecem uma experiência visual e auditiva única. No entanto, o cinema adaptado envolve uma série de discursos que o constituem como uma produção cinematográfica distinta (Namore, 2000). Ele analisa a relação complexa entre a obra original e sua adaptação cinematográfica, levando em consideração questões relativas à liberdade criativa do cineasta e à interpretação dos atores.

O cinema adaptado é um espaço de intertextualidade, onde diferentes formas de arte se encontram e dialogam. O autor destaca a importância de analisar as escolhas do cineasta na adaptação de uma obra literária, incluindo as mudanças feitas no enredo, nas personagens e na estrutura narrativa (Namore, 2000). Na adaptação de *A época da inocência*, o enredo e os temas abordados são adequados ao romance original. Ambos exploram a sociedade aristocrática de Nova York no final do século XIX e as restrições impostas às pessoas da época.

O filme retrata o amor proibido entre Newland Archer e Ellen Olenska, assim como a luta de Newland entre seguir as convenções sociais ou o seu coração (Godoy, 2020). Os temas de tradição, moralidade e satisfação são explorados tanto no livro quanto no filme, tornando a adaptação cinematográfica uma representação inspirada na obra de Wharton.

A adaptação faz escolhas criativas, tais como simplificar certos aspectos da trama e enfatizar outros, a fim de atender às demandas do meio cinematográfico. Ao analisar o cinema adaptado, somos capazes de apreciar a interação entre Literatura e Cinema. Podemos explorar como as histórias literárias são reinterpretadas e reinventadas sob o olhar da produção cinematográfica, como diferentes elementos narrativos são traduzidos visualmente e como essas escolhas criativas dos cineastas afetam a experiência do público (Sanders, 2015).

No contexto da intertextualidade, tanto a literatura quanto o cinema têm uma longa tradição de dialogar com obras anteriores. Os cineastas muitas vezes se inspiram em romances, contos ou peças teatrais, fazendo desses gêneros literários adaptações fílmicas. Pode ocorrer também o caminho inverso da adaptação: filmes que geram romances, por exemplo, *Piano* (1993), de Jane Campion. *A época da inocência*, de Scorsese, incorpora elemento de outras artes, tais como: a música, a escultura e a pintura; os escritores podem se basear em filmes ou em elementos cinematográficos para criar suas narrativas literárias (Bazin, 1991).

A narrativa de *A época da inocência* (o filme) é enriquecida pela trilha sonora contemporânea, que dialoga com a época retratada na obra original. Essa adaptação cinematográfica não apenas preserva a verossimilhança da história de Edith Wharton, mas também adiciona camadas intertextuais que enriquecem a experiência do espectador, embora as duas

formas de expressão têm abordagens distintas devido às suas características intrínsecas (Bazin, 1991).

Enquanto a literatura se baseia principalmente na palavra escrita para criar a narrativa, o cinema utiliza recursos visuais, sonoros e a atuação dos atores para transmitir a história. A literatura tem a capacidade de explorar mais profundamente os pensamentos e emoções das personagens por meio de descrições detalhadas e narrativas internas. O escritor pode usar metáforas, figuras de linguagem e recursos estilísticos para transmitir nuances e sutilezas da narrativa (Stam, 2006).

Por outro lado, o cinema tem a vantagem de poder mostrar visualmente as ações e emoções das personagens, utilizando elementos como a fotografia, a direção de arte e a montagem para criar uma experiência sensorial para o espectador. No entanto, apesar dessas diferenças, tanto a literatura quanto o cinema compartilham o objetivo comum de contar histórias e envolver o público (Stam, 2006).

CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NO SISTEMA SEMIÓTICO COMPREENDIDO PELO CINEMA

Através dessa adaptação, diferentes significados podem ser construídos no sistema semiótico do cinema. A semiótica é o estudo dos signos e símbolos e como eles são usados para criar significado em diferentes sistemas de comunicação. No cinema, os signos incluem elementos visuais como cenários, figurinos, cores, enquadramentos e movimentos de câmera, bem como elementos sonoros como a trilha sonora e os efeitos sonoros (Bazin, 1991).

A combinação desses diferentes signos no cinema permite a construção de significados complexos e a transmissão de mensagens aos espectadores. A construção de significados no cinema ocorre por meio de uma série de elementos e técnicas cinematográficas. Por exemplo, a escolha de um cenário sombrio pode transmitir uma sensação de mistério ou perigo em uma cena, enquanto uma trilha sonora suave e melancólica pode evocar emoções de tristeza ou nostalgia (Stam, 2006).

No livro, Edith Wharton oferece uma visão mais aprofundada das motivações e emoções das personagens, permitindo que os leitores se envolvam mais intimamente com suas histórias, por outro lado, Scorsese

utiliza recursos visuais e atuações para transmitir as emoções e características das personagens. Essas representações e signos podem levar a diferentes compreensões e aceitação desses sujeitos, dependendo se o leitor ou espectador teve contato apenas com o livro ou apenas com o filme.

Além disso, o uso de diferentes ângulos de câmera, enquadramentos e movimentos pode influenciar a percepção do espectador no tocante às personagens e à narrativa. A análise da construção de significados no cinema envolve examinar como esses diferentes elementos e técnicas são usados para transmitir mensagens e emoções. Por exemplo, a escolha de determinados símbolos visuais ou sonoros pode ter conotações simbólicas ou culturais específicas que são transmitidas ao público (Stam, 2006).

A análise também pode envolver a interpretação das performances dos atores, a estrutura narrativa do filme, as ideias e os temas abordados. Ao compreender a construção de significados no sistema semiótico do cinema, somos capazes de apreciar a complexidade e a profundidade do meio cinematográfico (Bazin, 1991). Podemos explorar como diferentes espectadores podem interpretar e atribuir significados diferentes a um filme. A análise nessa relação entre literatura e cinema também nos ajuda a entender como diferentes formas de arte se cruzam e se influenciam mutuamente, ampliando nossa compreensão da cultura e da expressão humana (Stam, 2003).

O PROBLEMA DAS LEITURAS COMPARATIVAS: CERCEAMENTO DE SIGNIFICADOS

O problema das leituras comparativas pode ser compreendido como um cerceamento de significados que ocorre quando analisamos obras adaptadas de forma comparativa, seja entre uma obra literária e sua versão cinematográfica, ou mesmo entre diferentes adaptações cinematográficas de uma mesma obra literária. Ao considerar as referências fornecidas, podemos explorar a perspectiva de diferentes autores e teorias para entender esse desafio (Sanders, 2015).

Acerca desse dilema, Stam (2006) aborda a questão da fidelidade na adaptação cinematográfica, destacando que a comparação entre a obra original e sua versão cinematográfica muitas vezes resulta em uma análise limitada, focada principalmente em aspectos de fidelidade ou traição

à obra literária. Essa abordagem restritiva pode cercear os significados e a compreensão mais profunda da adaptação como uma obra autônoma, com suas próprias escolhas criativas e interpretações.

A comparação direta entre a obra original e sua adaptação pode limitar nossa compreensão da complexidade das relações intertextuais entre as obras. Ao considerar o contexto histórico, as diferenças de mídia e as escolhas artísticas dos adaptadores, podemos enriquecer nossa análise e compreensão das adaptações cinematográficas (Sanders, 2015). Ao discutir, assim, pontes fracos e fortes de cada versão e seu impacto na narrativa geral, é importante considerar as diferentes possibilidades oferecidas por cada meio.

Ao analisar as adaptações, devemos considerar as características visuais, sonoras e narrativas do cinema, bem como as possibilidades e limitações do meio, para evitar um cerceamento de significados ao comparar diretamente com a obra literária (Stam, 2006). No tocante a isso, Bazin (1991) destaca o potencial do cinema em capturar a essência do mundo e oferecer uma experiência única ao espectador. Ao analisar adaptações cinematográficas, é importante considerar como o cinema pode reinterpretar e reinventar a obra literária, trazendo novos significados e perspectivas.

Bonnici e Zolin (2019) lembram da importância de considerar as abordagens históricas e as tendências contemporâneas na análise das adaptações. A interpretação de uma obra literária e sua adaptação cinematográfica são influenciadas pelo contexto cultural, social e artístico em que foram produzidas. Pode-se perceber que o problema das leituras comparativas surge quando as análises se limitam a uma comparação superficial entre a obra literária e sua adaptação cinematográfica, deixando de explorar a complexidade e as possibilidades de significados oferecidas pela adaptação também como obra independente e significativa.

HÁ ADAPTAÇÕES *FIDEDIGNAS*?

Em termos de *fidelidade* ao material original, o filme de Martin Scorsese pode ser considerado uma adaptação bem-sucedida. A cinematografia e a direção de arte capturaram a atmosfera e o cenário da

Nova York do século XIX sentido no livro. Ao abordar, porém, o tema das adaptações *fidedignas*, é importante destacar que essa abordagem se concentra em como uma adaptação cinematográfica pode se aproximar da obra original em termos de fidelidade. No entanto, é crucial evitar ser repetitivo e explorar diferentes perspectivas dos autores mencionados (Sanders, 2015).

Stam (2006) argumenta que a noção de fidelidade é complexa e não deve ser reduzida a uma mera correspondência literal entre a obra original e sua adaptação. Stam destaca que a fidelidade pode ser entendida de diferentes maneiras, incluindo a fidelidade formal, que se refere à reprodução dos elementos estilísticos e estruturais da obra original, e a fidelidade temática, que envolve a preservação dos temas centrais e significados da obra original. No entanto, a fidelidade não deve ser considerada como um objetivo absoluto na adaptação, pois o cinema possui sua própria linguagem e possibilidades criativas.

Segundo Sanders (2015), a fidelidade estrita à obra original pode ser limitante, pois ignora as possibilidades criativas e interpretativas oferecidas pelo cinema. A adaptação bem-sucedida não é necessariamente aquela que busca ser fidedigna à obra original, mas sim aquela que consegue capturar os temas centrais da obra de maneira criativa, ressignificando-a.

Ao considerar essas perspectivas, podemos concluir que o conceito de adaptações *fidedignas* pode variar dependendo do autor e da abordagem adotada. Enquanto Stam destaca a importância de preservar aspectos formais e temáticos da obra original, Sanders enfatiza a necessidade de permitir a liberdade criativa e interpretativa na adaptação.

Ambos os autores concordam que a fidelidade estrita não deve ser o único critério para avaliar a qualidade de uma adaptação (Sanders, 2015; Stam, 2006), ou seja, mesmo sendo uma adaptação *fidedigna*, o filme também traz suas próprias escolhas criativas e interpretações, tornando-se uma obra cinematográfica original, *lato sensu* falando. Por isso, não há adaptações fílmicas 100% fidedignas, pois não há a necessidade ou a obrigatoriedade de serem.

Embora a fidelidade ao texto original seja frequentemente valorizada na adaptação, há situações em que a adequação da atriz ao papel pode superar a importância do texto original. Ao adaptar uma obra literária para o cinema, é comum que haja uma expectativa de fidelidade ao texto original.

Contudo, isso não significa que os diálogos, cenas e personagens devem ser reproduzidos de maneira fiel à obra de origem (Stam, 2006).

A IMPORTÂNCIA DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

O cinema possui uma linguagem própria, com seus próprios códigos, técnicas e dispositivos narrativos, que devem ser analisados e interpretados de forma crítica. Ademais, Stam (2003) enfatiza que a compreensão dos aspectos técnicos e estilísticos do cinema é fundamental para uma apreciação mais profunda e significativa das obras cinematográficas. Destarte, Bazin (1991) defende a ideia de que o cinema é uma forma de arte única, que possui a capacidade de registrar a realidade de forma objetiva.

Ele argumenta que a câmera cinematográfica, ao capturar a realidade em movimento, permite uma representação mais autêntica e verdadeira do mundo. Nesse sentido, uma perspectiva crítica dos elementos específicos da linguagem cinematográfica nos ajuda a compreender como o cinema pode revelar aspectos da realidade de forma única e poderosa.

Bonnici e Zolin (2019) destacam que o cinema como forma de narrativa visual, possui características únicas que o distinguem da literatura. A análise crítica dessas características nos permite compreender como o cinema utiliza recursos visuais, como a montagem, a fotografia, a direção de arte e o uso do som, transmitem significados e emoções de maneira diferenciada.

Ao considerar essas perspectivas, podemos dizer que uma perspectiva crítica dos elementos específicos da linguagem cinematográfica é essencial para uma apreciação e interpretação mais profunda do cinema como forma de arte. Através da análise dos aspectos técnicos, estilísticos e narrativos do cinema, somos capazes de compreender como os filmes constroem significados, evocam emoções e oferecem uma visão única do mundo (Bonnici e Zolin, 2019).

Na adaptação fílmica *A época da inocência*, Scorsese utiliza uma série de técnicas cinematográficas, como a profundidade de campo, a montagem e o uso expressivo da iluminação, para contar a história das perso-

nagens escritas por Edith Wharton. O trabalho de adaptação também envolve a seleção de atores e atrizes para dar vida às personagens.

Nesse sentido, a adequação da atriz ao papel desempenha um papel fundamental na construção da adaptação. A personalidade, o carisma, a aparência física e as habilidades interpretativas da atriz podem contribuir para a criação de uma personagem marcante. Em alguns casos, uma atriz pode se encaixar perfeitamente em um papel, mesmo que isso signifique fazer algumas modificações em relação ao texto original (Sanders, 2015).

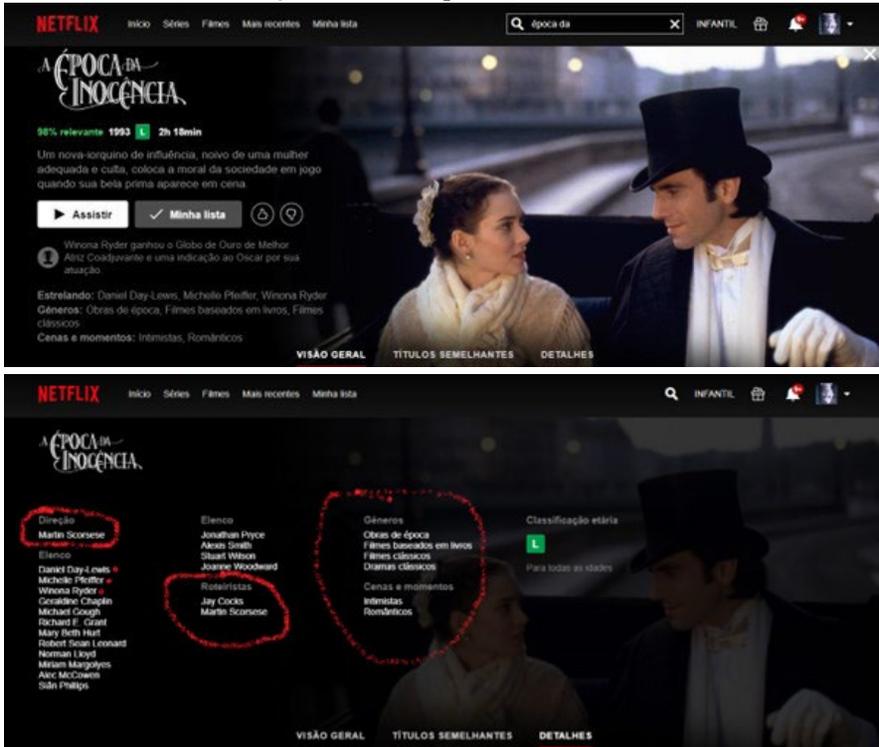
É importante ressaltar que a questão do texto original não deve ser completamente negligenciada na adaptação cinematográfica. A história, os temas e as mensagens do texto original ainda são elementos essenciais que devem ser preservados e transmitidos de maneira eficaz no filme. No entanto, a flexibilidade em relação ao texto original pode permitir que a atriz traga uma perspectiva única à personagem e enriqueça a narrativa adaptada. No final das contas, o objetivo não é criar uma adaptação cinematográfica que seja fiel à obra original, mas que explore as possibilidades únicas oferecidas pela linguagem cinematográfica.

MISE-EN-SCÈNE E VOZ-OVER: UMA ANÁLISE

A reflexão crítica sobre os efeitos que a adaptação conseguiu ou não criar é recorrente não só à crítica especializada em cinema, mas também recai sobre o olhar, talvez mais estético que crítico, do espectador, o qual faz parte daquilo que Jauss (1994), formulador da Estética da Recepção, chamou de fator público: leitor, ouvinte e espectador.

Nós assistimos ao filme, que está disponível na plataforma de *streaming* Netflix, como mostra a imagem seguir:

Figura 1: Filme *A época da inocência*



Fonte: Filme "A época da inocência , 1993"

Nesta análise, nosso olhar é de espectador e está envolto aos aspectos teóricos evocados anteriormente, ao passo esse olhar faz parte da experiência que o público pode vir a vivenciar por meio do filme. Por mais que seja uma comparação entre artes, nossa análise tenta focar objetivamente em elementos pontuais que só o filme oferece, como *mise-en-scène* e *voz-over*. Analisamos respectivamente os frames: 3min.45seg. a 4min.25seg e 10min.45seg. a 11min.50seg.

Figura 2: Frames analisados



Fonte: Filme " A época da inocência , 1993"

Há 3 tipos de adaptação, que são: empréstimo, interseção e transformação das fontes (Bonnici; Zolin, 2019). Segundo Vasconelos (2014, p. 27-28):

O empréstimo (borrowing) é o mais comum, pois o texto-fonte empresta ao filme as suas características e informações em maior ou menor escala em uma metamorfose que a obra literária sofre ao cruzar os elementos verbais com os imagéticos, caracterizando-se pela influência da literatura na sétima arte. A interseção (intersecting) consiste em um processo contrário ao empréstimo, nesta categoria o cinema não se utiliza da auréola da fonte, porque o filme é visto como uma arte tão original quanto a sua antecessora, assegurando-lhe a sua integridade, uma vez que resiste às leis ou aos princípios de autoridade, sendo insubmisso à literatura. Em outras palavras, a interseção é a influência

do cinema na literatura. A transformação das fontes (transforming sources), por sua vez, consiste na reatualização da obra-fonte.

Pelas características acima, a adaptação *A época da inocência* é notadamente um empréstimo, pois a romance lhe dá bases e subsídios de produção; vemos a influência da literatura no filme, não só pelo fato de a obra literária ser uma fonte, mas porque também os seus elementos se constituem no filme, ainda que de outra forma.

Parafraçando o termo *mise en place* da gastronomia, que nada mais é que a organização dos ingredientes de uma receita antes de seu preparo, utilizado inicialmente no teatro, *mise-en-scène* significa colocar as cenas de um filme em execução. Diante disso, com o advento do cinema,

a *mise-en-scène* passou a traduzir-se como direção cinematográfica, expressando, assim, o controle que o diretor possui sobre os elementos presentes em cena para apresentá-los no quadro fílmico, e assim construir o seu estilo de direção. Segundo Bordwell [...] é ela que, no geral, os espectadores mais estão familiarizados (Silva, 2021, p. 30).

O cenário, iluminação, figurino e encenação, são ditos como comportamentos que compõem as personagens, que por sua vez, atuam na narração do filme por intermédio desses elementos (Bonnici; Zolin, 2019). No frame 3min.45seg. a 4min.25seg, é possível ver que a organização da cena se deu dentro dos limites do cenário (o teatro). A ação do protagonista que procura alguém com a lupa, se contrasta com a encenação do casal que encena dramaticamente uma ópera.

Nesse trecho, em específico, parece que os quatro elementos se fundem. Para além do cenário, a encenação das personagens se limita ao olhar do homem que fita a mulher que acabou de encontrar com sua lupa. A câmera passa a mostrar o figurino e o que as personagens da plateia estão usando, suas joias e adornos, ligeiro e apressadamente.

A encenação da ópera dar à cena, um tom de dramaticidade, como se os olhares e a atenção estivessem apenas naquela mulher; uma espécie de caça. O cenário, o figurino das personagens e a encenação são requintados e prescrevem o ponto de foco da cena e daquilo que será mais importante para a narrativa no momento do excerto. Scorsese põe à mesa, uma cena que contempla elementos da *mise-en-scène*.

No frame 10min.45seg. a 11min.50seg, é possível perceber nitidamente a voz da narradora do filme ou simplesmente uma *voz-over*, cujo recurso possibilita que a narração seja feita sem que esteja ligada diretamente à cena ou a quem fala (Xavier,1983). É uma espécie de narrador onisciente, que sabe de tudo e que demonstra isso apenas com sua voz sobreposta à narração e aos elementos da *mise-en-scène* em contrapartida, tem-se a intenção de certamente dar pistas ao espectador a respeito da cena em questão.

A voz percorre toda a sala, que aparenta abarcar uma festa daquela alta sociedade nova-iorquina. O protagonista, o mesmo que fitava a mulher no teatro, parece mais uma vez, tramar algo. Em suas palavras, a narradora por meio da *voz-over* descreve sala a partir da sua cor carmim, a qual anunciava a volta da primavera na representação contemplativa do quadro francês, e novamente pelo olhar do protagonista. Eis uma das influências da pintura no filme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a análise comparatista entre a literatura (de Edith Wharton) e sua adaptação cinematográfica (de Martin Scorsese) releva aspectos teóricos pertinentes à discussão, assim como demonstra suas semelhanças e diferenças entre os dois meios. Enquanto o livro oferece uma exploração detalhada das personagens e seus relacionamentos dentro do contexto social e cultural, a adaptação para o cinema captura o que há de mais dramático da história por meio da narrativa intertextual visual e das atuações do elenco.

Dessa forma, “ao adotarmos uma abordagem ampla, intertextual, em vez de uma postura restrita, discriminatória, não abandonamos com isso as noções de julgamento e avaliação” (Stam, 2008, p. 22). As contribuições de uma adaptação cinematográfica são calculáveis e significativas, contudo, limitá-la ou reduzi-la a qualquer relação estabelecida, é permitir que essas contribuições não aconteçam, tendo o *mise-en-scène* e a *voz-over* como contribuintes.

Por fim, tanto o livro como sua adaptação oferecem perspectivas diferentes da história, sem que haja ruptura e diminuição da qualidade narrativa, apresentando uma história atemporal de amor, expectativas sociais e luta entre desejos individuais e restrições sociais.

REFERÊNCIAS

BAZIN, André. **O cinema**: ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Ed.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Eduem, 2019.

BRITO, João Batista de. **Imagens Amadas: Ensaios de crítica e teoria do cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1995.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Direito e cinema (ensaios e crítica)**. 2020. Disponível em: </https://www.academia.edu/43460812/DIREITO_E_CINEMA_ENSAIOS_E_CR%C3%8DTICA_> Acesso em: 28 de julho de 2023.

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

NAREMORE, James (org). **Film adaptation**. New Jersey: Rutgers University Press, 2000.

SANDERS, Julie. **Adaptação e apropriação**. Routledge, 2015.

SILVA, João Marcos Cerbaro. **A importância da mise-en-scène na construção da narrativa**: uma análise de La La Land (2016), de Damien Chazelle. Trabalho de conclusão de graduação, UFRGS, 2021.

STAM, Robert. **Teoria e prática da adaptação**: da fidelidade à intertextualidade. Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies. n. 51, p. 19-53, 2006. Disponível em: < https://doi.org/10.5007/2175-8026.2006n51p19>.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

VASCONCELOS, Clara Mayara de Almeida. **SIGNOS, SIGNOS, SIGNOS: o Dante hamletiano no Som e Fúria da Tradução Intersemiótica**. Trabalho de conclusão de graduação Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, 2014.

Filmografia:

A ÉPOCA da inocência. Direção: Martin Scorsese. Estados Unidos: Columbia Pictures, 1993. Disponível em: < <https://www.netflix.com/browse>>. Acesso em 15 jul. 2023.

NA CORDA BAMBA: UM CAMINHO PARA A TRANSCRIÇÃO CIRCENSE

Renata Cáceres Cunha Ferreira

Leonardo Vieira de Sousa

Cecília Guedes Borges de Araujo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesse capítulo, serão abordadas questões de tradução, adaptação, transposição e transcrição das linguagens artísticas, no que diz respeito à literatura e ao filme no contexto circense, pano de fundo da narrativa infantil e juvenil *Corda Bamba* (1979), da escritora brasileira Lygia Bojunga.

Em primeira análise, o circo é uma das mais antigas formas de expressão artística humana, uma vez que advém da essência do mundo imaginário e, ao mesmo tempo, além de apresentar relação direta entre o possível e o impossível. Essa linguagem vem resistindo às transformações históricas e, de certa forma, é tida como um cenário excelente para abordar conflitos complexos proporcionados pela literatura, bem como foi inspiração para inúmeras obras cinematográficas.

A relação entre a obra literária e o cinema cria uma tensão na conexão adaptativa, visto que o elo entre as duas artes busca o equilíbrio na corda bamba das conexões intertextuais das formas, com os conflitos oníricos entre poética e fantasia da personagem central - uma artista circense e filha de equilibristas -, com dramas pessoais profundos, mas que também busca uma adaptação no mundo social.

A adaptação do diretor brasileiro Eduardo Goldenstein traz um caráter particular, pois combina a tradução próxima à fidedigna dos univer-

sof conceituais e apresenta a transposição como uma forma de interpretação - possibilitando uma comunicação entre os significados, mantendo a lógica essencial, corroborando com Lévy (2002, p. 72): “dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos, e, portanto, é o mesmo que construir um hipertexto”.

Diante disso, a conexão abordada no prólogo do filme apresenta uma metalinguagem da vida laboriosa dos artistas circenses e a dura realidade em transportar a temática da morte para uma linguagem artística cômica. O caráter hipertextual, poético e sublime interligam as narrativas em todo os momentos, imergindo no universo pessoal da criança com o desequilíbrio temporal da memória sob a perspectiva incomum propiciada pela travessia de uma corda bamba, estabelecendo uma revisitação da memória por meio do prisma da fantasia (BORDWELL, 2013).

NA CORDA BAMBA DO EQUILÍBRIO

Corda Bamba (1979), de Lygia Bojunga Nunes, trata do trauma da perda e, ao mesmo tempo, da coragem de encontrar a força necessária para viver. A narrativa faz um paralelo entre a vida cotidiana e seus desafios, semelhante ao movimento pendular da corda bamba. A personagem central Maria busca o equilíbrio constantemente entre a transposição de uma ponte - refletida pela corda bamba - que liga o mundo da fantasia com a realidade. Esse paralelo que transforma, transporta, transmuta, pode ser melhor definido como *transcrição*, um processo que ocorre entre obras consolidadas enquanto forma de manifestação artística, tal como uma obra literária que se faz adaptada para uma obra cinematográfica, que, segundo Campos (2015, p. 78-79), pode ser utilizado o termo *tradução/transcrição*:

Nessas sucessivas abordagens do problema, o próprio conceito de tradução poética foi sendo submetido a uma progressiva reelaboração neológica. Desde a ideia inicial de recriação (caso da poesia chinesa), transtextualização ou - já com timbre metafórico provocativo - transparadisação (transluminação) e trasnluciferação, para dar conta, respectivamente [...] Essa cadeia de neologismos exprimia, desde logo, uma insatisfação com a ideia “naturalizada” de tradução, ligada aos pressupostos ideológicos de restituição da verdade (fidelidade) e literalidade (subserviência da tra-

dução a um presumido “significado transcendental” do original) – ideia que subjaz a definições usuais, mais “neutras” (tradução “literal”), ou mais pejorativas (tradução “servil”), da operação tradutora.

Esse dualismo é representado por meio de uma linha imaginária entre passado, presente e a percepção desses elementos como fundamentais para construção do futuro. A obra tem como espaço a cidade do Rio de Janeiro, e inicia com a relação da menina e sua família circense, possivelmente do final da década de 1970 a início de 1980. Nesse ínterim, o circo foi marcado por uma importante transição cultural, a televisão se espalhou nas residências de muitos brasileiros, instaurando uma influência presente até pouco tempo atrás. As tendas de circo, por sua vez, foram esvaziadas e a tradição vem resistindo a um grupo cada vez menor (ANDRADE, 2006).

Segundo Silva (1996), muitos artistas circenses navegaram a favor da corrente, refugiando-se em participações nos mecanismos de comunicação, como as rádios, gravando músicas e veiculando seu trabalho a partir do circo, surgindo assim uma troca de experiências fora da tradição dessa tradição. A personagem Maria, de apenas dez anos de idade, acaba de perder os pais em um acidente durante uma apresentação no espetáculo de equilibrismo. A contragosto, é levada por Maria Barbuda e Foguinho (esposo de Barbuda) e passa a viver com a avó materna Dona Maria Cecília Mendonça de Melo e seu atual marido, Pedro. A menina não consegue se recordar dos fatos exatos de seu passado, sobretudo a causa da morte de seus familiares.

Na nova moradia, recompõe, aos poucos, a memória por meio do imaginário. A narrativa transita por duas dimensões, o plano do real e da fantasia. A exemplo disso, Maria se vê em frente a uma janela, em meio aos arranha-céus que ficavam em volta do prédio da avó, e percebe uma janela diferente. Curiosa, amarra uma corda entre uma janela e outra, e caminha, tentando se equilibrar até o prédio vizinho.

A narrativa é linear, e se desenvolve no tempo presente, mas, a partir do momento em que a personagem caminha pela corda bamba e chega a um corredor repleto de portas coloridas, o fluxo do tempo é determinado pelos seus pensamentos, dando lugar à quebra de linearidade, não há mais início, meio e fim.

Em cada porta, a personagem faz uma descoberta diferente. A cada dia tenta abrir uma, mas deixa sempre uma porta para o final, visto que possui aparência intimidadora, e, mesmo não sabendo o motivo real, é evitada. Em uma a personagem descobre como era a vida dos pais no circo, e de como ela gostava de compartilhar as dificuldades e maravilhas do universo circense. Aos poucos, e após tais descobertas, rememora o passado e se recorda de que fora tirada de seus pais, roubada por Dona Maria Cecília.

Para Silva (1996), o termo “circo-família” foi utilizado para denominar a forma de trabalho de famílias circenses, que dividiam funções, como fazer pesquisa de mercado, conhecer seu público etc. A autora também aponta uma visão distinta sobre a cultura circense nesse sentido, uma vez que também está inserida dentro da estrutura capitalista, pois consome e produz política no âmbito econômico e social, muito embora haja casos de grupos ou famílias circenses que sobrevivem apenas desse trabalho, por isso a necessidade em pensar e agir como empresa, e acabam cedendo ao mero entretenimento.

Vale ressaltar que o circo não possui apenas aspecto empresarial de sobrevivência, pois a autora reúne um conjunto de elementos que constituem esse termo, entretanto, para Silva (1996), o termo “circo-família” foi utilizado por para denominar a forma de trabalho de famílias circenses, que dividia funções, faz pesquisa de mercado, conhece seu público etc. A autora também aponta uma visão distinta em relação à cultura circense nesse sentido, uma vez que também está inserido dentro da estrutura capitalista, consome e produz política no âmbito econômico e social, muito embora haja casos de grupos ou famílias circenses que sobrevivam apenas do fruto de seu trabalho, por isso precisam pensar e agir como “empresa”, e para sua sobrevivência acaba cedendo ao mero entretenimento.

Silva (1996) ainda ressalta que o saber e técnicas de conhecimento do circo tradicional sempre foram transmitidos via oralidade, não possuíam livros normativos com regras e deveres, pois a característica de moradia e pertencimento era ligada ao estilo de vida nômade.

Na outra margem, a linguagem é leve, de fácil compreensão, simples - por se tratar de uma obra infantil e juvenil -, de forma que a autora se utilizou da linguagem coloquial propositalmente como meio de cor-

relacionar à oralidade. As quebras das regras de ortografia e sintaxe são intencionais no texto, consideradas estratégias de estilo, a fim de atingir todos os públicos. Sobre o discurso da narrativa, ora o narrador apresenta diálogos interiores, os próprios pensamentos da menina, ora em terceira pessoa – onisciente. Em alguns momentos é fácil confundir o narrador com a voz autora, mas é preciso destacar que o narrador é apenas o condutor da história, e que detém de todo o conhecimento das ações.

A conclusão da obra registra a maturidade da personagem, pois a história se conclui quando Maria apreende que deve continuar seguindo a vida, independente dos acontecimentos futuros. Ela, portanto, embarca na responsabilidade de traçar seus próprios caminhos e em se manter em equilíbrio na corda bamba da vida, uma vez que o próprio ato de viver é se arriscar.

A TRANSPOSIÇÃO PARA O CINEMA

Considerando que o termo adaptação sugere uma reformulação, mudança, ajuste, implicada em uma transformação. Essa “remodelagem” pode ser interpretada de diversas formas. De um lado, essa alteração leva a crer que precisa resultar em algo novo. Do outro, transformar e potencializar. O diálogo entre as linguagens sugere que tanto o leitor quanto o espectador esteja presente em um local móvel, dinâmico, aberto ao mundo híbrido (SANTAELLA, 2004), misturando as teias e os signos. Essa participação do público é ativa ao passo que possua a capacidade de dialogar com a literatura e a adaptação fílmica.

Nesse processo de transposição, muito se ganha, assim como se perde, pois, cada linguagem transporta para universos distintos entre si, como por exemplo, alguns aspectos são traduzidos na obra, mas não são notáveis na produção cinematográfica, como a diferença social e trajetória de vida de algumas personagens que, muitas vezes, visam somente o lucro e força os artistas circenses a se arrisarem para dar margem ao “dono do circo”. Eis então uma questão chave: Como ressignificar a linguagem literária em *Corda bamba* e traduzi-la para outra?

[...]
Traduzir uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?
(GULLAR, 2004, p. 335)

Ao longo da história, muitos livros foram adaptados e traduzidos para o cinema, gerando crítica entre muitos pensadores com relação ao seu processo de remontagem. Acreditavam que muito se perdia durante esse processo, pois, para eles, as riquezas de detalhes, presentes nos livros, eram vistas como muito mais profundidade. Esse pensamento talvez aconteça por herança romana, que considerava a utilização de textos para dar origem a outro como *Contaminatio* (BALOGH, 2004).

Consoante a isso, Balogh propõe que, para encontrar uma ponte que ligue essas linguagens, é preciso considerar uma adaptação para um novo meio de comunicação. Isso implica em realizar alterações necessárias para adequar uma linguagem a outra, sendo necessário encontrar um caminho mediador, na transposição entre literatura e cinema, onde, por exemplo, se cria um roteiro.

Em entrevista para a revista LiterArtes, da Universidade de São Paulo, o diretor e roteirista de *Corda bamba - história de uma menina equilibrada* afirma ter sido contaminado, ainda criança, pela imagem de uma menina que caminhava sobre uma corda bamba. Além disso, conta que a cena ficou adormecida em sua memória, o que fomentou a vontade de adaptar o livro *Corda bamba* para o filme homônimo.

Nesse contexto, as imagens presentes no livro são densas, apresentam clareza na boa construção das personagens e, segundo o diretor, a imagem a menina atravessando uma corda bamba contribuiu para uma nitidez na transposição cinematográfica. Esse processo propiciou explorar os conflitos internos da criança, sob a perspectiva da personagem Maria - que revisita as memórias do passado, presente e futuro de forma fantasiosa - sendo permitido que ela viaje para qualquer tempo, correspondendo com a imaginação de uma criança e com a forma de resolver os conflitos reais.

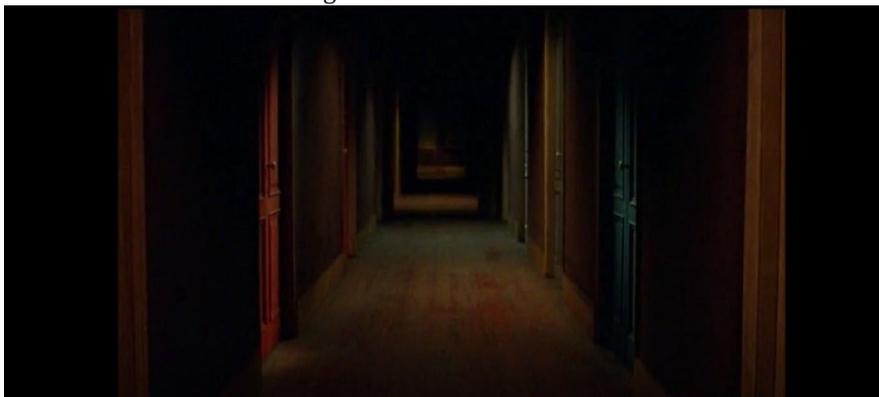
E como propor uma quebra da interpretação da vida ou do tempo de uma forma não linear? Aqui, o homem começa a se conscientizar de que

tudo é efêmero, passageiro, ele é um fragmento do mundo contingente e errante. Na obra literária, essa quebra de linearidade do tempo fica clara, pois acontece como uma suspensão de pensamentos, como se o mundo da imaginação permitisse uma nova construção temporal, como o “devir”, que Deleuze (1974) define como o “lugar”, um mundo dividido entre dimensões, onde passado, presente e futuro se encontram. É o estado no mundo real, não imaginário, porém a visão é turva, quase oculta.

As soluções encontradas para transportar essa sensação de revisita ao passado na produção fílmica acontece de forma natural, o espectador confunde o universo da imaginação da criança com a realidade, levando a acreditar que a menina está realmente atravessando uma corda bamba há metros do chão, montada na conexão da janela do seu quarto até o prédio a frente do seu.

No caminho, a menina passa por crianças brincando no pátio, criando uma perspectiva muito realista, mas quando ela consegue finalizar o percurso e entrar na janela, a cena muda de atmosfera. A fotografia da cena (Figura 1) apresenta um fundo escuro e somente os objetos principais são iluminados, semelhante aos cenários criados no teatro, quando o pano de fundo forma uma caixa preta.

Figura 1: cena do corredor



Fonte: *Corda bamba: história de uma menina equilibrista*. Direção: Eduardo Golderstein. Rio de Janeiro, Copacabana Filmes. 2012. DVD.

O filme traz várias referências estéticas, como o a relação entre realidade e fantasia. Uma outra perspectiva que deixa evidente o cuidado com

a representação do universo imaginário da criança é a locação de uma lona de circo de verdade, que trouxe ainda mais realismo para as cenas. O signo da lona circense transporta o espectador para uma atmosfera que torna o impossível em possível, ele então é convidado a fugir da realidade, uma vez que a tenda do circo remete a um local para onde se voltava às atrações espetaculares. A atenção estava na concentração e na expectativa de que o tudo poderia acontecer a qualquer momento diante do olhar da plateia.

Na obra literária, o circo foi traduzido como peça-chave na construção de todo o enredo da história, o próprio título faz analogia a uma modalidade do universo circense: a corda bamba. Inicialmente, Bojunga precisou aplicar o processo de transcrever o circo tradicional para as páginas do livro, levando em consideração o conceito de *transcrição* proposto por Campos (2015), no qual atribui sentido nas relações de recriação e tradução de uma linguagem, com necessária cautela para manter vivas as relações de autenticidade propostas na trama da obra “original”. Compreendendo tal conceito, torna-se mais compreensível aceitar a transposição intersemiótica como uma resposta, uma impressão capaz de captar essa nova produção como um outro objeto de criação, que, por meio do diálogo entre as linguagens, exprime um novo sentido estético.

Esse diálogo híbrido pode ser apreendido como a troca de diversas influências, intercambiando imagens, técnicas e valores culturais. Bakhtin (2016, p. 34-35) aborda acerca da comunicação discursiva: “A obra é um elo na cadeia de comunicação discursiva; como réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhes respondem”.

Em contraponto, Chatman (1980) aponta que a linguagem cinematográfica não deve buscar uma perspectiva limitada do público interpretante, pois o livro permite diversas formas de imaginar uma determinada cena, personagem, cenário. E o cinema, muitas vezes, restringe essa correlação, haja vista que apresenta apenas uma perspectiva da obra. A busca por fidelizar a originalidade de um texto parece ser utópica, mas uma adaptação que visa dialogar com o texto, segundo Bakhtin, cria relações semânticas na comunicação discursiva.

Para Comparato (2000), uma forma de transubstanciar uma linguagem para outra não é uma tarefa fácil, recriar uma obra que já existe se torna muito mais trabalhoso em vez de criar uma nova. Sendo assim,

transcriar com precisão um livro, com todos os fatos existentes nele, para o filme é impossível, visto que o primeiro exige maior tempo para ser absorvido pelo leitor. Embora o filme busque manter viva a essência da obra original, por motivo de tempo de duração, é comum personagens serem cortados, cenas serem removidas do roteiro e sem contar o curto tempo conferido aos atores para estudar as personagens e captar as emoções que devem ser traspostas para a cena.

Na elucidação entre as camadas psicológicas das personagens, a produção cinematográfica precisa encontrar novos sentidos, o livro apresenta densidade nos seus arquétipos, um exemplo disso é a representação da figura da menina. Maria parece ser uma criança de personalidade forte, inquieta, com opiniões e questionamentos bem definidos, e lúcida diante dos conflitos adultos. No filme, a personagem foi traduzida com mais ingenuidade, menos expressiva em relação aos conflitos psicológicos, aparentes no livro, e mais silenciosa, talvez seja a solução encontrada pelo diretor para expressar que o desequilíbrio psicológico da personagem se passa em seu interior, tal como é na realidade.

Goldenstein declarou manter a essência do livro, mas que não poderia ter expressado a história de forma precisa ou igual a da autora. O olhar escolhido, o objeto estético de afinidade do diretor é o cinema, as imagens presentes no livro aparecem em sua mente como ângulos, cortes, cenários, entre outros, mas ainda assim “é preciso aprender a essência para expressá-la de outra forma” (ARALDO, 2013, p. 10).

Uma das cenas de maior visibilidade, aclamada pela crítica, que gerou até comparação com os filmes de Fellini e Guillermo del Toro foi inspirada no capítulo “O presente de aniversário” (Figura 2): ela acontece na memória da personagem, quando o mundo insólito é construído por meio do caminhar no corredor dos sonhos (Imagem 1). Em uma das portas que Maria abre, está disposta uma mesa de jantar comprida, repleta de doces, guloseimas e um bolo de aniversário com velas acesas, “mas só tinha duas pessoas na festa: a Menina e Dona Maria Cecília Mendonça de Melo”, representando que apenas uma convidada compareceu a comemoração. Convidada essa que foi induzida ou paga, segundo o interesse da avó, com o intuito de dar-lhe uma festa a sua maneira.

Figura 2: “O presente de aniversário”



Fonte: Filme " Corda Bamba, 2012"¹

A cena também faz um paralelo com o “Chá para o Desaniversário” em *Alice no País das Maravilhas*, quando Alice encontra o Chapeleiro Maluco e seu amigo Coelho. Nota-se a semelhança na construção da personagem Velha, uma criatura a par da sociedade, muitas vezes colocada, grosso modo, na categoria de sub-humano, indigente, maluca, mas que, quando se permite aplicar um olhar mais profundo, percebe-se que tais conflitos ocorrem devido a fatores sociais de desvalorização da classe. Essa figura do personagem louco, esfarrapado, que morre de fome, é muito mais comum do que se pode imaginar, uma cena muito bem representada, repleta de camadas psicológicas, que chega a sobressair em relação ao contexto livresco.

Na representação da narrativa, conflitos sociais reais transitam pelo mundo imaginário. A narrativa *Corda Bamba*, seja na livesca ou filmica, explora o mundo da fantasia, elemento presente em outras obras de Bojunga. Esse imaginário exerce uma funcionalidade sólida, tanto para a personagem Maria quanto para o leitor.

Nesse sentido, o espectador é convidado a abrir “portas novas” e reconhecer-se, criando uma reconstrução do mundo real, por meio da “traves-

¹ Link do filme disponível <<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-206136/fotos/detalhe/?cmediafile=21048046>>

sia da corda bamba” - metáfora que costura a obra e possibilita a transpo-

sição do público para um lugar aparentemente desconhecido. E não teria outro cenário capaz de transportar o leitor e/ou espectador se não o do circo, pois sua essência apresenta estrutura de identidade nômade, pano de fundo ideal para a apresentação de espetáculos com características peculiares ou relativamente semelhantes à vida real, variando de acordo com a opinião do espectador com a representação do universo alegórico tão emblemático, que ainda permanece vivo na memória de muitos.

O circo, por sua vez, possui um modo de pensar, de compreender valores, formas de agir, transmitir conhecimento e uma relação com a economia. Nesse contexto, é alimentado por uma cultura própria em que seu funcionamento apresenta uma estrutura empresarial, mantendo como base o trabalho em equipe, onde todos se envolvem e dividem tarefas, cada membro exercendo várias funções, desde o trabalho de montar a lona, verificar os equipamentos e aparelhos necessários para a apresentação, apresentar acrobacias ou a difícil tarefa de arrancar gargalhadas do público, caracterizado como uma ação de família para outras famílias (VARGAS, 1977).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou diálogos entre as linguagens artísticas presentes na obra *Corda bamba*, da escritora Lygia Bojunga e do filme *Corda bamba: história de uma menina equilibrista*, do diretor Eduardo Goldentein, ressaltando o caráter circense tradicional dos anos de “ouro do circo”.

Em relação à transposição de uma linguagem para outra, criou-se sentidos entre as imagens literárias, cinematográficas e a poética circense. Vale ressaltar que antes da modernização tecnológica, o circo esteve em seu auge, apresentando domínio econômico, monopolizado pelas famílias tradicionais circenses. Não havia a disputa por atenção, o público não precisava decidir entre assistir a uma série de TV no conforto de casa ou enfrentar o trânsito ou a chuva para assistir a um espetáculo, por exemplo.

A chegada do circo na cidade era um marco, as pessoas paravam o que estavam fazendo e se dirigiam às ruas para ver o desfile que as companhias exibiam antes da grande apresentação. E, mesmo apresentando seguras formas de sobrevivência econômica, era mal-visto pela sociedade, não aceito como uma profissão, exemplificado pelo preconceito da avó de Maria na narrativa.

Portanto, é fundamental ter em mente que o circo tradicional ainda está vivo, mesmo que no eco das composições fílmicas. É notório que, na contemporaneidade, a sociedade vive um turbilhão de informações, uma vasta diversidade de entretenimentos, mas ainda há beleza em meio à resistência do circo no Brasil, pois sua essência permite que ele navegue em um misto de influências culturais, além de manter o clima de magia e encantamento que tanto atrai crianças e adultos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Carlos dos Santos. **O Espaço Cênico Circense**. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes. Dissertação de Mestrado, 2006.

ARALDO, Adriana Falcato Almeida. Um diálogo com o diretor do filme *Corda Bamba*, história de uma menina equilibrista. **Literartes**, [S.l.], n. 2, p. 7-12, out. 2013. ISSN 2316-9826. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/literartes/issue/view/issue/5143/159> Acesso em: 23 Jun. 2021.

BALOGH, A. M. **Conjunções, Disjunções, Transmutações**. [S.l.]: Annablume, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOJUNGA, Lygia. **Corda Bamba**. 24ª ed. Rio de Janeiro, Casa Lygia Bojunga, 2011.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema: Uma introdução**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Edusp, 2013.

CHATMAN, Seymour Benjamin. **Story and discourse: narrative structure in fiction and film**. Nova Iorque: Cornell University P, 1980.

COMPARATO, Doc. **Da Criação ao Roteiro**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Rocco. 2000.

DELEUZE, G. **A Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. In:_____. **Toda poesia**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004, p. 335.

CAMPOS, Haroldo. **Transcrição**. Org. Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Erminia. **O circo: sua arte e seus saberes: o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX**. 1996. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279775>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VARGAS, Maria Tereza. **Circo Espetáculo de Periferia: Pesquisa 10**. São Paulo: IDART, 1977.

VENÂNCIO, Giselle Martins. **ArtCultura: REVISTA DE HISTÓRIA, CULTURA E ARTE**, v. 10, n. 16, p. 215-225, jan.-jun. 2008. — Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História.

Filmografia:

Corda bamba: história de uma menina equilibrista. Rio de Janeiro, 2012. Diretor: Eduardo Goldenstein. Roteiro: Eduardo Goldenstein, George Moura. Fotografia: Guy Gonçalves. Elenco: Bia Goldenstein, Gustavo Falcão, Georgiana Góes, Claudio Mendes, Augusto Madeira, Stela Freitas.

A MULHER QUE ENVELHECEU, DE VIRIATO CORREIA: UMA ANÁLISE SOB AS VERTENTES DO FANTÁSTICO

*Tayane Fernandes dos Santos
Gnaína dos Anjos Carneiro
Soraya de Melo Barbosa Sousa*

O INÍCIO DA BUSCA POR RESPOSTAS: UMA INTRODUÇÃO

Estudos acerca do fantástico na literatura têm ganho cada vez mais destaques no campo acadêmico-científico. Principalmente, quando se trata de obras de autores considerados referências sobre o tema em seus escritos ficcionais, como Aluísio de Azevedo, citando autores brasileiros e Edgar Allan Poe, no que se refere a escritores estrangeiros.

Não se busca aqui colocar nenhum autor em comparação a outro, pois todos possuem importante valor estético-ficcional no meio literário e acadêmico. No entanto, em nível de problematização, destaca-se que os estudos sobre o fantástico em textos literários, focam, na maioria das vezes, em autores já vistos como canônicos, o que acarreta, ainda, uma carência em análise de obras de escritores não reconhecidos sob o viés do fantástico e suas múltiplas faces, mas que são também potencialmente pertinentes neste cenário, a exemplo do escritor maranhense Viriato Correia e sua obra *Novelas Doidas*¹ (1921), livro do qual o presente artigo tem como objeto o conto “A mulher que envelheceu”.

1. Esclarece-se que a versão utilizada neste artigo foi uma mais recente e publicada em meio eletrônico, dada a atualização da linguagem: Biblioteca virtual brasileira

O autor em destaque, conhecido por Viriato Corrêa ou Manuel Viriato Correia Baima do Lago Filho, nasceu em 1884, na cidade de Pira-pemas, estado do Maranhão. Além de escritor literário, Viriato foi jornalista e teatrólogo, escrevendo desde contos a romances e peças teatrais. Entretanto, apesar de sua diversidade de produções, o autor é bastante conhecido, mais enfaticamente, apenas por sua produção infantojuvenil, principalmente por meio do romance *Cazuza* (1938), obra representativa dessa veia do autor. A partir de tal questão, ressalta-se que outras faces de Viriato também são válidas de terem notoriedade, como as que enfocam escritos que podem ser considerados sob as características do fantástico e suas vertentes, principalmente pela presença de traços ditos como insólitos nas tramas literárias.

A coletânea de contos *Novelas Doidas* foi publicada pela primeira vez em 1921, ou seja, ainda no século XX. No entanto, apresenta em seus textos literários características que podem ser estudadas sob o viés do fantástico, seja contemporâneo seja clássico. Todos os contos trazem tramas em que as personagens passam por situações insólitas e até mesmo monstruosas, trazendo à baila questões do mundo moderno, pós-moderno e contemporâneo. O conto *corpus* deste trabalho trata dos misteriosos casos de uma mulher chamada Celina, que nos relata sua história e apresenta-se em constante busca por respostas aos fatos com ela acontecidos, incitando o leitor a partir com ela nesta investigação.

Portanto, coloca-se as discussões até aqui delineadas, como justificativas primordiais para o empreendimento do presente trabalho. Dessa forma, o objetivo principal deste artigo é analisar o conto “A mulher que envelheceu” (1921)⁴, do maranhense Viriato Correia, sob o fantástico e suas vertentes, baseando-se principalmente na presença dos elementos/ acontecimentos insólitos na narrativa em estudo.

Para empreender a análise anunciada, enfatiza-se dois elementos estruturais da narrativa, personagem e espaço, além de marcas discursivas que permitem construir sentidos sobre os conceitos destacados, a partir da leitura. Nesse sentido, realiza-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica e como fundamentos teórico-críticos ampara-se, principalmente, em Todorov (2017); García (2007; 2012; 2017); Roas (2014); Gama-Khalil (2012), dentre outros importantes para tratar do insólito e suas manifestações como característica importante na construção de um

texto literário que se coloca como fantástico, ou como subgênero deste, seja do ponto de vista de categoria discursiva ou de base genológica.

Os conceitos atribuídos ao gênero fantástico, ao longo dos anos, passaram por várias reformulações. Partindo de um olhar mais tradicional do que se considera como fantástico podem-se citar os estudos de Todorov (2017), para o qual as narrativas fantásticas estão ligadas a eventos sobrenaturais que provocam hesitação no leitor. Esses eventos podem ser também chamados de insólitos. No entanto, investigações mais recentes, a exemplo de García (2007), reconfiguram o conceito de Todorov (2017), partindo da noção de que o insólito não se configura apenas como algo sobrenatural, mas também anormal ou socialmente incomum, que pode levar o leitor a refletir sobre a desorganização de sua realidade, a qual para ele parecia premeditadamente organizada.

O presente estudo filia-se, pois, aos dois casos apresentados, partindo da noção de que na narrativa objeto deste artigo o fantástico e seus subgêneros se apresentam tanto no que se refere às concepções clássicas, como às contemporâneas. Portanto, elas coexistem no conto, sendo possível encontrar tanto o fantástico descrito por Todorov como o que se aproxima dos estudos de García (2007). No tópico a seguir delineiam-se as principais bases teóricas em que se ancora o estudo.

AS MÚLTIPLAS FACES DO INSÓLITO NA NARRATIVA LITERÁRIA: DO FANTÁSTICO AOS FANTÁSTICOS

Ao tratar-se de literatura fantástica depara-se com algumas inquietações sobre o que é tal adjetivo atribuído à literatura. Será uma literatura nova? Um gênero novo? Um conjunto de obras que servem para definir um determinado viés literário? Ou ainda, uma categoria ou modo discursivo? Essas são algumas questões que surgem, quando se fala em literatura fantástica. Mas, será que há uma definição pronta para esse aspecto? De acordo com Gomes e Santos (2016),

O interesse crítico pela literatura fantástica, intensificado durante o século XX, levou ao surgimento de um corpus de abordagens ao gênero a partir de variadas correntes teóricas, e como resultado surgiu uma diversidade de definições acerca do que seja o fantástico e quais obras o compõe (p. 154).

Definir o fantástico não se constitui em uma tarefa fácil e, dada a complexidade temática do termo, arrisca-se aqui dizer que, estabelecer uma única definição é impossível. Portanto, parte-se do pressuposto de que não existe uma definição exata de fantástico, o que é possível fazer é, de certa forma, caracterizá-lo e conceituá-lo com base em estudos teórico-críticos que investigam e investigaram a literatura fantástica em seus múltiplos aspectos.

Um dos mais importantes teóricos a se debruçar acerca dos estudos do fantástico foi Tzvetan Todorov que, em seu livro *Introdução à Literatura Fantástica*, publicado pela primeira vez em 1970, levanta discussões pertinentes acerca dos pressupostos que caracterizariam a literatura fantástica. Segundo ele, sendo um gênero literário, “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (Todorov, 2017, p. 30-31). Dessa forma, conforme o teórico, para uma obra literária ser vista como fantástica, ela deve possuir em seu enredo acontecimentos que se choquem com o real, acontecimentos sobrenaturais.

Ante aos eventos vistos como sobrenaturais, um texto fantástico deve provocar no leitor, o que Todorov (2017) considera como característica principal do fantástico: o leitor deve encontrar-se em constante ambiguidade entre dois mundos, o real e o irreal. Quando há uma explicação, do ponto de vista desses dois mundos, e desfaz-se a dúvida do personagem e também do leitor, o texto passa a não ser mais fantástico puro, nas palavras do pesquisador, e é visto ou como o que ele chama de fantástico maravilhoso ou como fantástico estranho.

A diferença entre esses dois subgêneros do fantástico está em como é manifestado o insólito nas narrativas (García, 2012). Se o evento insólito é visto como algo que tem uma explicação do mundo real, pode-se classificá-lo como fantástico estranho. Já se os acontecimentos insólitos são vistos como algo que possuem uma explicação sobrenatural, tem-se o fantástico maravilhoso. Portanto, “O conceito de fantástico se define pois com relação aos de real e de imaginário” (Todorov, 2017, p. 31).

A visão de Todorov (2017), embora importante para impulsionar os estudos acerca do fantástico, é um tanto reducionista por considerar fantásticos apenas textos que promovem uma hesitação no leitor, por possuírem características sobrenaturais. García (2007) confere ao insólito o

traço fundamental do fantástico, não sendo, este algo propriamente sobrenatural, mas com características que se aproximam deste. Portanto, na perspectiva do último autor,

Se o insólito não decorre normalmente da ordem regular das coisas, senão que é aquilo que não é característico ou próprio de acontecer, bem como não é peculiar nem presumível nem provável, pode ser equiparado ao sobrenatural e ao extraordinário, ou seja, àquilo que foge do usual ou do previsto, que é fora do comum, não é regular, é raro, excepcional, estranho, esquisito, inacreditável, inabitual, inusual, imprevisto, maravilhoso (Garcia, 2007, p. 20).

Dessa maneira, o fantástico entendido por García (2007) é construído nas narrativas por meio de eventos insólitos, que não necessariamente precisam ser sobrenaturais, mas que provoquem no leitor empírico uma reflexão quanto ao seu próprio mundo real.

Nessa linha de pensamento, Roas (2014) destaca que “o que caracteriza o fantástico contemporâneo é a irrupção do anormal, mas não para demonstrar a evidência do sobrenatural, e sim para postular a possível anormalidade da realidade, o que também impressiona o leitor terrivelmente” (p. 67). Ou seja, nos textos vistos como fantásticos, há um enredo em que os personagens fictícios transfiguram ambientes verossímeis com a realidade e em determinado ponto se chocam com algo que rompe com as estruturas deste mundo, levando a constantes reflexões se o seu mundo é tão organizado quanto parece. Isso, leva o leitor empírico também à reflexão.

Outro importante estudioso do fantástico contemporâneo é Remo Ceserani (2006). Para o autor, assim como para Todorov (2017) não existem gêneros puros, isto é, que não são atravessados por outros gêneros, assim ocorre também com o fantástico. No entanto Ceserani (2006) enfatiza que,

O conto fantástico envolve fortemente o leitor, leva-o para dentro de um mundo a ele familiar, aceitável, pacífico, para depois fazer disparar os mecanismos da surpresa, desorientação, do medo: possivelmente, um medo percebido fisicamente, como ocorre em textos pertencentes a outros gêneros e modalidades, que são exclusivamente programados para suscitar no leitor longos arrepios na espinha, contrações, suores. (Ceserani, 2006, 71).

O chamamento que o texto fantástico faz ao leitor provém do que Ceserani (2006), chama de modos ou temas que, constantemente, aparecem na narrativa fantástica. Com base nisso, segundo o autor, embora não exista homogeneidade genológica, é possível considerar formas e temas frequentemente apresentados em textos dos gêneros ou subgêneros literários fantásticos, como a predominância da narração em primeira pessoa; a transgressão dos limites do mundo real; a promoção de surpresa ou terror no leitor, entre outros.

Essa sedução se dá, principalmente, por meio dos elementos da narrativa. A partir disso, infere-se que na construção de um texto fantástico, a estrutura da narrativa desempenha uma função fundamental na irrupção do insólito numa perspectiva clássica ou contemporânea. Garcia (2012), baseando-se, principalmente em Furtado (1980) destaca que:

A 'fenomenologia insólita', traço fundamental do fantástico[...] pode se manifestar em qualquer uma das categorias da narrativa – ação, personagem, tempo ou espaço – isolada ou conjuntamente, dando-lhe(s) a propriedade insólita, que interfere na consecução de tal modo discursivo ou gênero literário (p. 17).

Dessa maneira, mais do que situar o leitor no espaço e tempo, ou dando noções de tipos de narrador e personagens, essas categorias desempenham papéis que impulsionam o olhar do leitor empírico para que construa sentidos de que o texto literário que está lendo apresenta eventos insólitos e assim reflita sobre os limites da sua vida real.

Já para Gama-Kalil (2012), um dos principais elementos da narrativa em que pode se manifestar o insólito, é o espaço e,

Essa importância do espaço não se encerra apenas no plano da caracterização das personagens ou da paisagem geográfica, como um mero pano de fundo, porém pode ser entendida como uma forma de revelar metaforicamente as práticas ideológicas do mundo posto em ficção e por ser um potente canal para a deflagração de sentidos, contribuindo o desdobramento múltiplo da polissemia literária (p. 30).

São constantes nas narrativas fantásticas as maneiras particulares com que o espaço se apresenta de forma incoerente com o mundo empírico e, ao mesmo tempo, aproximando-se deste, para provocar no leitor a dúvida

sobre qual das duas configurações espaciais faz parte de seu mundo, realmente. Segundo o autor, é por meio da articulação espacial nos textos literários que o leitor consegue, também, construir sentidos de que o que está lendo é insólito ou não, pois os fatos narrados necessitam de uma localização, ambientação e caracterização que permitam as inferências do leitor, de que um texto é visto como fantástico.

A partir das abordagens aqui discutidas, pode-se pensar que os textos literários fantásticos, assim como o próprio termo, possuem múltiplas configurações. O que há em comum é a presença de eventos insólitos nos escritos. Dessa forma, buscou-se aqui investigar o conto “A mulher que envelheceu”, à luz do insólito ficcional, característica comum aos conceitos atribuídos por diversos teóricos da área, ao fantástico e a seus subgêneros. Parte-se da noção de que o fantástico, no conto em destaque, dá-se de variadas formas, desde o fantástico puro, passando pelo fantástico estranho e chegando também ao fantástico contemporâneo. Na seção seguinte, delineamos tal análise.

O INSÓLITO EM “A MULHER QUE ENVELHECEU”: OS LIMITES DO(S) FANTÁSTICO(S)

O conto “A mulher que envelheceu” trata do caso de Dona Celina, a protagonista e, de certa forma, narradora de sua própria história. O texto literário em análise possui um primeiro narrador, que apenas apresenta rapidamente a personagem central e depois dá voz a ela, durante a maior parte da trama, para narrar seu misterioso caso.

O título é uma porta de entrada para a trama, deixando claro que uma mulher “envelheceu”. No entanto, logo no início do conto, o leitor depara-se com uma quebra de expectativa de seu mundo real, Dona Celina de Alencar é identificada como uma mulher que apresenta características de uma senhora de idade avançada. Isso constituir-se-ia em algo comum, se não pela mulher ter um traço peculiar, ela tem apenas 28 anos de idade e apresenta os cabelos já totalmente brancos, como indica o trecho que dá início à narrativa:

Quando D. Celina de Alencar nos disse que tinha vinte e oito anos de idade, nós todos a fixamos, disfarçando discretamente o **espanto** dos olhos.

Vinte e oito anos apenas e toda aquela **cabeleira cor de algodão, sem um fio preto**, mais alva que a cabeleira das avozinhas dos contos!

D. Celina percebeu o nosso espanto, teve um sorriso triste, uma expressão de amargura na voz:

– Só mesmo aos íntimos confesso a minha idade. **Os outros não acreditarão nunca**. Isto foi uma noite de sofrimento, uma única noite. O meu cabelo era, não há muitos anos, o cabelo mais preto da cidade. **Uma noite bastou para o envelhecer. Um filho, as circunstâncias trágicas, ou melhor, estranhas, da morte de um filho** (Correia, 1921, s/p, grifos nossos).

O narrador relata que ele e os demais que estão a ouvir a protagonista do conto, ao perceberem sua característica incomum e saberem sua idade, demonstram-se espantados. Após essa primeira ação, o narrador continua enfatizando o traço peculiar da senhora e em outro momento, a própria Dona Celina toma para si o lugar de narração e demonstra ciência de que nem todos acreditarão na sua verdadeira idade, trazendo, já nesse primeiro momento, a ideia de anormalidade, vista pela sociedade. Além disso, no final desse trecho, pode-se observar que a personagem central dá pistas de que o que ocasionou a sua caracterização peculiar foi algo estranho e trágico.

Como destaca Todorov (2017):

O fantástico implica pois uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados. É necessário desde já esclarecer que, assim falando, temos em vista não este ou aquele leitor particular, real, mas uma ‘função’ de leitor, implícita no texto (do mesmo modo que nele acha-se implícita a noção do narrador). A percepção desse leitor implícito está inscrita no texto com a mesma precisão com que o estão os movimentos das personagens (Todorov, 2017, p. 37).

Portanto, além do olhar para a primeira característica insólita no conto, é válido ressaltar as marcas textuais que podem servir para instigar o leitor a continuar a leitura do texto. Esses aspectos podem servir como estratégias para incitar o leitor a buscar saber o que aconteceu de diferente com Dona Celina e como aconteceu, sendo seduzido pelo suspense, a partir do primeiro parágrafo do conto.

Outro elemento estrutural do conto que pode possibilitar a integração do fantástico no enredo, através de eventos insólitos, é o espaço. Em

A mulher que envelheceu a personagem central faz associações aos casos anormais no seu cotidiano com o espaço em que está inserida, criando um ambiente estranho também para o leitor:

– A casa em que fui morar, quando me casei, tinha-me sido deixada por minha avó, em testamento. Era um casarão de aspecto colonial, entre árvores seculares, imensas salas em que a gente se perdia. Ficava ali nas Laranjeiras, no fundo de uma rua silenciosa, à fralda da montanha de pedra. Logo nos primeiros dias, **senti-me mal dentro da casa**, com o seu **aspecto sombrio**, com aquela **rua calada** e aquela **eterna sombra de árvores que pareciam eternas** (Correia, 1921, s/p, grifos nossos).

Do ponto de vista da estrutura da narrativa, um aspecto que teóricos como García (2007; 2017) e Gama-Khalil (2012) destacam é sobre a importância dos elementos da narrativa literária para a irrupção do insólito. Segundo o primeiro autor, essa irrupção pode se desenvolver em qualquer uma das categorias da narrativa. Já para Gama-Khalil (2012), dentre os elementos da narrativa, o espaço exerce fundamental papel na construção de um texto fantástico, a partir da sua apresentação insólita.

É interessante como a personagem central apresenta a casa em que morava, com aspectos característicos de uma ambientação fantástica, em articulação com uma caracterização que também dá um tom de verossimilhança ao espaço apresentado, visto que era localizada geograficamente e era enorme.

Nas palavras de Gama-Khalil (2012, p. 32):

um dos principais motores para a hesitação do leitor diante do mundo por ele lido ou para a ambiguidade instaurada na narrativa é a forma como os espaços narrativos aparecem organizados, sendo essa organização, em muitíssimos casos, a responsável pela conseqüente hesitação ou ambiguidade. Nesse sentido, acreditamos que a configuração dos espaços ficcionais define em grande escala a densidade dos efeitos de sentidos gerados pela narrativa fantástica, de forma a torná-la mais aberta e plural.

No trecho da narrativa, supracitado, Dona Celina dá indícios, por meio de marcas textuais, de que o espaço em que estava inserida possuía algo anormal. A casa é caracterizada como sombria, antiga, e situada em uma rua silenciosa. Tais identificações provocavam-lhe sentimentos nega-

tivos, incitavam-lhe medo.

Além de sua própria casa, a protagonista estende a caracterização negativa do espaço também à residência de uma outra personagem, que ela chama de “bruxa”, um traço que pode provocar uma hesitação no leitor, pois tal adjetivo comumente possui uma carga semântica pejorativa. Dona Celina conta ao leitor que, na casa da tal “bruxa”,

as árvores tinham um tamanho descomunal, umas junto das outras, apertadas e espessas como numa floresta cerrada. Havia uma escuridão em tudo. Parecia que o sol nunca tinha podido rasgar, com os raios, a espessura daquelas árvores. Nunca devia ter entrado um raio de sol naquela chácara (Correia, 1921, s/p, grifos nossos).

Conforme Ceserani (2006), os textos fantásticos possuem sistemas temáticos que lhe são predominantes, um deles é a recorrência de aspectos que remetem à escuridão, ao mistério e que coloca em oposição os binários claridade/escuridão, por exemplo. Esses mecanismos contribuem para que tanto as personagens como o próprio leitor se insiram nos textos fantásticos, provocando neles reflexões sobre seus espaços reais e as organizações em que se inserem. No fragmento supracitado do conto, a protagonista descreve o espaço em que a segunda personagem mora, com características que podemos considerar contribuintes para a irrupção do insólito na narrativa: as árvores tinham tamanhos anormais, o sol parecia não entrar na habitação da “bruxa”, pois era um ambiente constantemente escuro.

Contribuindo ainda mais para a criação de um espaço ambíguo, Dona Celina apresenta o principal costume de sua vizinha “bruxa”, esta tinha o hábito de criar animais, mas não os domésticos, pois:

Havia um sem número de **aves: emas, avestruzes, galinhas, perdizes, gansos e pavões** que gritavam noite e dia; havia **macacos de todos os tamanhos, antas, capivaras, cobras colossais, gatos agrestes, caititus, veados** e, ao que os vizinhos contavam, debaixo daquelas árvores criavam-se também **grandes feras**. De uma vez **eu própria vi** entrar três gaiolas de ferro com uma **onça malhada**, duas **cobras** formidáveis e uma **macaca quase do tamanho de uma mulher** (Correia, 1921, s/p, grifos nossos).

A senhora tem a prática de criar animais, mas não são os que normalmente se criam e sim animais selvagens, como é possível criar-se

tantos animais silvestres nesta casa? Na sociedade realística isso é ilegal, inaceitável socialmente anormal. Tem-se, nesse ponto da leitura do conto, um forte impacto por parte do leitor empírico com o seu mundo real, não é um fato sobrenatural, mas que pode se configurar como um fenômeno insólito, rompendo a organização bem estruturada da realidade do leitor e fazendo-o enxergar e refletir sobre isso (Roas, 2014).

Seguindo a direção dos eventos insólitos apresentados em “A mulher que envelheceu”, Dona Celina relata: “Pouco tempo depois de nascer o meu primeiro filho **começou a dar-se em nossa casa um caso estranho – sumiam-se as coisas**” (Correia, 1921, s/p, grifos nossos). O caso dos sumiços é apresentado pela narradora como algo misterioso, podendo provocar um suspense no leitor, o que se corrobora com a afirmação de Gomes (2018):

Enquanto figura responsável por situar o leitor no contexto em que a narrativa ocorre e expor o acontecimento sobrenatural presente nela, o narrador é fundamental para que a instauração do fantástico ocorra de forma satisfatória o suficiente para gerar a dúvida e crível na medida em que possa proporcionar a sensação de medo (p. 89).

Quem será que está sumindo com as coisas da casa da protagonista? Será a “bruxa” vizinha? Exercendo o papel, de forma simultânea, de narradora, a protagonista do conto conduz o leitor por uma linha constante de dúvida.

Cooperando para as ambiguidades com que o leitor pode se confrontar, a personagem central ainda acrescenta: **Não havia possibilidade de desconfiar-se dos criados** – todos velhos amigos da casa, servidores leais do tempo de minha mãe (Correia, 1921, s/p, grifos nossos). Assim, Dona Celina responde a um dos pensamentos que podem se instaurar na mente do leitor: os criados não lhe estariam subtraindo os pertences? A própria Dona Celina acaba por buscar responder a tal questão.

O caso do sumiço de pertences de sua casa será importante para o desfecho do conto. Além de tudo o que lhe estava acometendo, uma outra notícia servirá para desestabilizar seus nervos. A personagem conta que, após o quinto mês, seu filho adoeceu subitamente e faleceu. Ao velar o corpo do infante e deixá-lo sem a presença de outra pessoa, por pouco tempo, após ela sentir um mal-estar, algo inusitado acontece:

Mas, ao entrar na sala, quase que tombei no chão, com um grito. Tinha desaparecido o cadáver de meu filho. Ali, sobre a mesa, entre flores como eu própria o havia colocado, não estava. Procurámo-lo pela sala inteira, procurámo-lo por todos os cantos da sala, por todos os escaninhos da casa, **doidamente, apavoradamente** – não estava. Não creio que haja uma criatura capaz de avaliar a minha situação naquele momento. O meu caso era um caso novo, **inteiramente estranho, estranhamente horrível.** Não acredito se tenha dado cena mais singular, mais **monstruosa** e mais **imprevista** com qualquer outra mãe. Fiquei como louca. O meu marido perdeu a cabeça. Não houve em nossa casa um espírito calmo. **Ja escurecendo.** Era necessária uma medida qualquer. Como poderia ter desaparecido um cadáver de cima de uma mesa, na sala de visitas, no pequeno espaço de tempo em que deixamos a sala sem guarda?! (Correia, 1921, s/p, grifos nossos).

Esse trecho pode se traduzir em uma verdadeira cena de terror não só para a personagem, mas também para o leitor. Quem ou o que poderia ter desaparecido com o corpo de uma criança morta? E por quê? Tem-se aqui marcas discursivas que permitem um olhar para o conto como tendo características fantásticas, a protagonista usa as palavras “grito”, “doidamente”, “apavoradamente”, “estranhamente”, “monstruoso”, “imprevisto” para se referir ao acontecimento, buscando recriar o contexto de medo em que estava inserida. E continua,

O caso era de uma estranheza desnorteadora. Não havia espírito capaz de lhe encontrar **explicação.** Foi interrogada a vizinhança. Ninguém, ninguém podia penetrar no **mistério.** Um roubo? Teria alguém entrado e roubado a criança morta? Impossível. Para que se quer um cadáver? De frente ficava uma quitanda e a quitandeira jurava não ter visto ninguém entrar ou sair. **Não há, não haverá nunca quem avalie a noite tremenda que passei. De manhã cedo os meus cabelos, que eram os mais pretos da cidade, estavam brancos, da cor que hoje os tenho, mais alvos que uma pasta de algodão** (Correia, 1921, s/p, grifos nossos).

Nesse fragmento da narrativa tem-se uma primeira resposta aos eventos vistos como insólitos em “A mulher que envelheceu”. Dona Celina justifica que seus cabelos ficaram totalmente brancos no dia seguinte ao sumiço do cadáver de seu filho. Considerando a perspectiva de Todorov

(2017) de que o fantástico não dura mais que uma hesitação do leitor entre duas possibilidades de explicação, uma natural ou outra que pode ser sobrenatural, o conto analisado, a partir do fragmento citado, deixa de ser o que Todorov (2017) chama de fantástico puro e passa a ser visto como um subgênero do fantástico, o fantástico estranho, tendo em vista que, embora tenha sido apresentada uma explicação, esta se afasta do mundo real. Como pode uma mulher tão jovem ter os cabelos transfigurados de pretos para brancos em apenas uma noite?

Ademais, o desfecho do conto também deixa dúvidas sobre o caso de Dona Celina. Há no final da narrativa, uma explicação para os sumiços dos objetos e do corpo do filho da protagonista:

– E a criança, o cadáver? **Perguntei afoitamente.** Ela teve um tom de amargura maior na voz: – Foi encontrado, **ao meio-dia**, na chácara vizinha, a da velha bruxa. – **Era uma roubadora de cadáveres, a velha?** – Não. Quem roubara o corpo do meu filhinho fora a macaca, aquela grande macaca, do tamanho de uma mulher, que eu vira, um dia, entrar na chácara da bruxa. Escapulia da jaula e roubava coisas pela vizinhança, com uma sutileza imperceptível. **Era ela quem nos roubava os objetos em casa. E foi uma cena que nunca mais me saiu da cabeça, a da macaca com o cadáver de meu filho** (Correia, 1921, s/p, grifos nossos).

Partindo-se, ainda, da concepção de Todorov (2017) sobre os subgêneros do fantástico; e de que, no desfecho de “A mulher que envelheceu”, o leitor toma ciência de uma explicação para os casos de sumiço dos pertences de Dona Celina, assim como para o sumiço do corpo de seu filho falecido, pode-se inferir que o conto pode se caracterizar como pertencente ao fantástico estranho, também nesse ponto. A resolução do mistério dos sumiços não se configura em algo sobrenatural, mas estranho.

Além disso, em vários momentos da narrativa, a protagonista relembra ao leitor que estava com os nervos exaltados, principalmente, pelo barulho que os animais da “bruxa” faziam cotidianamente, o que ficou ainda mais intenso após o nascimento do seu primeiro filho. Será que a raiva de Dona Celina para com a sua vizinha “bruxa” a fez associar os fatos com ela acontecidos, como causados pela “velha”, assim como para os destinatários explícitos do trecho acima que “afoitamente” questionavam se a velha era roubadora de cadáver? Este é um questionamento que o leitor

empírico pode fazer a si próprio durante a leitura do conto e que contribui para que fique em constante dúvida sobre o que sucede na trama ficcional e a possibilidade de suceder em sua realidade. O que se pode, na busca de uma classificação para esta análise do conto, considerá-lo como fantástico puro, estranho ou fantástico contemporâneo.

No entanto, ao mesmo tempo que é, por vezes, visto como fantástico puro e estranho, o conto também é passível de ser analisado sob o viés do fantástico contemporâneo, tendo em vista que se deve olhar para a trama ficcional como um todo. Embora tenha sido explicado o sumiço das coisas, não há uma compreensão racional sobre o súbito embranquecimento dos cabelos da protagonista e o caso do roubo do cadáver de um bebê por uma macaca, um animal selvagem, que Dona Celina relata ser quase do tamanho de uma mulher e não ser percebida por ninguém, enquanto cometia os roubos, tanto dos objetos como do cadáver. Como pode a velha “bruxa” criar tantos animais selvagens, livremente? Têm-se aqui outras inquietações sem respostas no conto, e podem configurá-lo como sendo também um fantástico contemporâneo, pois os eventos narrados são insólitos e anormais e, embora não sejam sobrenaturais, servem para desestabilizar o mundo empírico do leitor.

Portanto, no decorrer do conto são construídas ambiguidades que provocam no leitor impasses cujas respostas buscam, ao final da narrativa, o que não são de todo encontradas. O que lhe causa inquietação e curiosidade sobre os eventos narrados. E para o olhar analítico deste estudo, há a possibilidade de que coexistem na construção da trama ficcional os vieses do fantástico, manifestados pela presença do insólito ficcional.

A PERSISTÊNCIA DAS AMBIGUIDADES OU AS CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Na presente pesquisa, buscou-se analisar o conto “A mulher que envelheceu”, do autor maranhense Viriato Correia, à luz do insólito ficcional, como característica fundamental em uma narrativa que se apresenta como fantástica ou como vertente desta. Para empreender a análise, foram enfatizados dois elementos estruturais do texto literário: personagem e espaço. Considerando os aspectos citados, em articulação com a mobilização teórica aqui delineada, pôde-se observar como o gênero fantástico

se apresenta no *corpus* deste trabalho de maneira híbrida.

Constataram-se as múltiplas faces do fantástico e de seus subgêneros no texto objeto deste trabalho, principalmente, pela maneira como os eventos insólitos se dão no decorrer da trama ficcional. Ora, como algo que causa constante ambiguidade no leitor, isto é, sem possibilidade de explicações, naturais ou sobrenaturais. Ora o texto elenca explicações para os eventos insólitos passíveis de existirem no mundo real, ora não. Sendo, portanto, configurado como fantástico e estranho, ao mesmo tempo.

Além disso, há na trama eventos insólitos que, mesmo não sendo sobrenaturais ou não tendo explicações estranhas, são fantásticas contemporâneas, pois são anormais e têm a função de provocar no leitor a reflexão sobre seu próprio mundo real, chocando-o e levando-o a perceber que o seu mundo não é tão bem planejado como parece. Tais configurações permitem a persistência das ambiguidades e plurissignificações de quem lê o conto.

A partir da análise realizada, espera-se que outras investigações sejam feitas para além da aqui desenvolvida, uma vez que essa é apenas uma das variadas possibilidades de sua leitura, sendo aberta a novas e múltiplas outras. Enfatiza-se, ainda, que a pesquisa pode contribuir com a academia, tendo em vista que a análise pode vir a servir como fonte de investigação a pesquisadores posteriores que se interessem pela temática das vertentes do fantástico na literatura ou em outras artes. Outrossim, este trabalho poderá também somar-se a outras pesquisas, colaborando para o enriquecimento da fortuna crítica da produção literária do escritor maranhense, Viriato Correia, dentro do escopo teórico aqui enfatizado.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA VIRTUAL BRASILEIRA. Literatura Brasileira. **Textos literários em meio eletrônico Novelas doidas**, de Viriato Corrêa. Edição de Base: Biblioteca virtual brasileira. [S.l.], [S.d.]. Disponível em: <https://www.literaturamaranhense.ufsc.br/documentos/?action=download&id=130481>. Acesso em: 9 out. 2022.

CESERANI, Remo. **O Fantástico**. Tradução de Nilton C. Tridapalli. Curitiba: UFPR, 2006.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. As teorias do fantástico e a relação com a construção do espaço ficcional. In: GARCIA, Flavio.; BATALHA, Maria Cristina (Orgs.). **Vertentes teóricas e ficcionais do insólito**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2012, p. 30-38.

GARCÍA, F. O “insólito” na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários. In: GARCÍA, F. (Org.). **A banalização do insólito**: questões de gênero literário – mecanismos de construção narrativa. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. p. 11-23. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

GARCÍA, F. Quando a manifestação do insólito importa para a crítica literária. In: GARCÍA, F; BATALHA, M.C (Orgs.). **Vertentes teóricas e ficcionais do insólito**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2012.

GARCÍA, F. A construção insólita de categorias da narrativa como estratégia necessária e essencial à literatura fantástica. In: ESTEVES, A. R.; RAPUCCI, C. A. (Orgs.). **Vertentes do Insólito e do Fantástico**: leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017, p. 111-133.

GOMES, L. F. D. **O fantástico em Aluísio Azevedo e Coelho Neto**: análise dos contos Demônios e A Bola. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2278>. Acesso em: 23 maio 2021.

GOMES, L. F. D.; SANTOS, N. S. A. Escuridão, silêncio e morte: o insólito no conto fantástico Demônios (1893), de Aluísio Azevedo. **Lit-tera Online**, Universidade Federal do Maranhão, v. 7, n. 11, p. 152-168, 2016.

ROAS, D. **A ameaça do fantástico**: aproximações teóricas. São Paulo: Editora da UNESP, 2014.

TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PENÉLOPE - A AUTONOMIA FEMININA EM *ULYSSES* DE JAMES JOYCE

Joana D'Arc Almeida da Silva
Herasmo Braga de Oliveira Brito

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo dos séculos, as mulheres têm enfrentado desafios impostos pelo sistema patriarcal que sempre atribuiu a elas papel inferiorizado na sociedade. Tais desafios são retratados em obras literárias refletindo a realidade dessas mulheres, ou seja, a Literatura tem servido como um espelho da sociedade. Alguns estudiosos vêm desarticulando as “velhas narrativas” que sempre colocaram o sujeito feminino como objeto e nunca como protagonista de sua própria história, como o crítico literário Herasmo Braga (2016). Com Braga surge o Neorregionalismo, uma interpretação que vai além das questões de gêneros, estendendo-se aos enredos. Nesse sentido, a literatura tem sido um meio potencial para demonstrar os enfrentamentos e conquistas desse público. Essas narrativas refletem não somente às lutas enfrentadas por muitas mulheres, mas também resistência, resiliência e determinação em conquistar autonomia. Como já exposto, essa representação tem sido um campo vasto e significativo de pesquisas na Literatura, como é o caso dos estudos Neorregionalistas.

A Literatura Neorregionalista tem como uma de suas características a autonomia feminina que se realiza no protagonismo e no exercício da posse de si e não mais assumindo papéis de subalternas, coadjuvantes, apenas com aparições sempre em função de uma figura masculina - esposas, mães e/ou filhas. Diante do exposto, temos como objeto de observação para este trabalho o romance *Ulysses*, do escritor irlandês, James Joyce.

Ulysses, considerada uma obra prima da Literatura mundial, apresenta, ao nosso olhar, um forte caráter Neorregionalista, pois, no romance, Joyce apresenta o último episódio, *Penélope*, através da personagem Molly, esposa do protagonista¹ Leopold Blomm. Com *Penélope*, James Joyce desempenha um papel crucial ao abordar a autonomia feminina em um contexto profundamente patriarcal, apresentando na narrativa uma mulher ousada, à frente de seu tempo, como protagonista do desfecho do romance.

A personagem Molly Bloom é uma mulher forte e sensual, que desafia as convenções sociais de sua época. Seu monólogo interior é um retrato poderoso e completamente fora dos padrões estabelecidos pela sociedade patriarcal. Ela desafia as expectativas de comportamento feminino, expressando abertamente suas experiências, desejos e anseios, rejeitando a ideia de repressão sexual e emocional sem nenhuma preocupação com julgamentos. É através da voz de Molly Bloom, que concentra-se em fluxos de consciência, que o autor mostra ao leitor a representação feminina e sua autonomia no romance.

Do exposto, o presente artigo pretende apresentar o romance *Ulysses* (2012) através da análise centrada em Molly Bloom, a protagonista do último episódio, *Penélope*. No romance, a presença masculina é muito intensa em quase toda a trama, com um enredo fortemente representado por questões masculinas, cercado por grandes destaques dado aos homens, porém é no último capítulo que “ouve-se” a voz da mulher. Destarte, o objetivo desta pesquisa é apresentar a autonomia feminina e como o escritor rompe com a tradição patriarcalista e apresenta a mulher como sujeito de sua história, em que a ela tem total liberdade de expressão.

Considerada por muitos uma obra de leitura difícil, *Ulysses* apresenta um nível de complexidade pela forma, conteúdo e extensão - capítulos com extensos parágrafos, a falta de paginação e de títulos caracteriza a obra como complicada e, por vezes, considerada por alguns, uma leitura cansativa, exigindo maior dedicação. A técnica usada por James Joyce sem dúvidas desafia o leitor: a falta de pontuação, hífen, vírgulas, um estilo de escrita que não obedece às normas e/ou regras gramaticais. Sem pontuações, muitas vezes o leitor é levado a desvendar palavras para que

1. Leopold Blomm é o protagonista dos 17 episódios do romance, sendo colocado no último episódio como antagonista e sua esposa, Molly Bloom, assumiu o papel de personagem central no episódio 18.

possa entender o enredo. A dificuldade apresenta-se não só pela escolha da técnica de escrita em que o autor cria, inventa novas palavras, faz junções de termos (como por exemplo *portamelecas*, *cobrasmarinhas*, *benheducada*, *trintecinco*, *vinhescuro*), como também pelo discurso indireto livre, através de intermináveis monólogos internos - fluxos de consciência.

São muitas as questões na obra que a faz ser classificada como intrincada e que dificultam a imersão do leitor em sua leitura, a exemplo: a linguagem da narrativa, as constantes mudanças de estilo, as múltiplas camadas de significado e as inúmeras alusões à cultura irlandesa, com destaques às referências históricas e culturais, exigindo uma atenção minuciosa, a necessidade de consultas a guias ou notas explicativas para uma melhor compreensão são pontos que podem ser considerados obstáculos para aqueles leitores que procuram uma leitura mais acessível e direta. A sequência dos capítulos do romance se torna também grande desafio que pode tolher o leitor, pois exige uma imersão no enredo de forma a encadear os fatos linearmente, uma vez que cada episódio parece ser uma nova obra.

A extensão da obra, as “infindáveis” 1106 páginas distribuídas em 18 capítulos, é considerada, por muitos leitores, um dos pontos centrais para atribuir à obra a rotulação de complexa, como já dito anteriormente e tornar a leitura um ato cansativo, desafiador e até desinteressante, tornando a experiência de leitura mais exigente. E, até mesmo a exposição de ideias comuns, fisionômicas, como: ir ao banheiro, defecar, tomar banho, urinar - situações banais que fazem o leitor pensar ser desnecessário as descrições no enredo e pode ser visto como apenas uma forma de dar volume ao livro².

Porém, o romance não apresenta somente dificuldades. *Ulysses* (2012) é uma obra enriquecedora, que revela a genialidade do escritor em sua produção, utilizando uma variedade de estilos literários, o uso de linguagem simples, clara, abordando o cotidiano de pessoa comuns com seus dilemas, promovendo ao leitor uma rica experiência de leitura repleta de detalhes e significados sutis. A técnica utilizada através dos fluxos

2. Ao tempo em que se pontua estes temas como banalidades no enredo, considerando-os como um impasse a mais para a fluidez da leitura, entende-se que eles podem ser também considerados convenientes e precisos, mostrando a leveza do autor ao apresentar ações essencialmente básicas do cotidiano de pessoas comuns, em uma escrita tão complexa, usados estrategicamente pelo autor para atrair o leitor a perceber-se no romance.

de consciência pode ser visto também como uma forma de promover a participação do leitor na obra, adentrando a mente das personagens, conhecendo sua intimidade e até podendo pensar junto com elas, bem como pode ser um convite ao receptor do romance a fazer um mergulho em sua intimidade também, visitando questões psicológicas e emocionais, proporcionando uma experiência íntima e imersiva, onde os limites entre consciente e inconsciente se dissolvem. Os monólogos interiores revelam a complexidade psicológica das personagens, oferecendo uma visão transparente de suas emoções, desejos e dilemas internos, enquanto exploram a multiplicidade de vozes e perspectivas que habitam a mente humana. Como um forte elemento no romance, essa técnica enriquece a narrativa.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, a metodologia utilizada é qualitativa, de cunho bibliográfico, tendo como fundamentação teórica básica os estudos de Brito (2017), Galindo (2016), Woolf (1987), Telles (2004) e Zolin (2004).

O enredo de *Ulysses* (2012) se passa em Dublin, Irlanda, no ano de 1904, retrata a rotina do escritor Leopold Bloom, que começa na manhã do dia 16 de junho, às 8h, e termina na madrugada do dia 17, às 2h. A data escolhida pelo autor para o desenrolar do enredo faz referência a um acontecimento de suma importância pessoal. No dia 10 de junho de 1904, em Dublin, James Joyce, aos 22 anos, conhece Nora Barnacle com então 20 anos, 6 dias depois, exatamente em 16 de junho de 1904 eles fizeram amor pela primeira vez. A data do romance é o *Bloomsday* (O dia de Bloom).

A OBRA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ulysses (2012) é um paralelo da *Odisseia* de Homero e cada um está relacionado à obra grega. Joyce orienta a leitura através de um esquema. Para melhor compreensão do exposto, segue abaixo:

Título	Cena	Hora	Órgão	Arte	Cor	Símbolo	Técnica
1. Telêmaco	A torre	08h		Teologia	Branco, Ouro	Herdeiro	Narrativa (jovem)
2. Nestor	A escola	10h		História	Marrom	Cavalo	Catecismo (pessoal)
3. Proteu	A praia	11h		Filologia	Verde	Onda	Monólogo (masculino)
4. Calípsso	A casa	08h	Rim	Economia	Laranja	Onda	Narrativa (madura)
5. Lotófagos	O banho	10h	Genitais	Botânica, química		Eucaristia	Narcisismo
6. Hades	O cemitério	11h	Coração	Religião	Branco, preto	Coveiro	Incubismo
7. Éolo	O jornal	12h	Pulmões	Retórica	Vermelho	Editor	Entimemática
8. Lestrigões	O almoço	13h	Esôfago	Arquitetura		Policiais	Peristáltica
9. Cila e Caríbdis	A biblioteca	14h	Cérebro	Literatura		Stratford, Londres	Dialética
10. Rochedos Errantes	As ruas	15h	Sangue	Mecânica		Cidadãos	Labirinto
11. Sereias	A sala de concretos	16h	Ouvido	Música		Garçonetes	<i>Fuga per canonem</i>
12. Ciclope	A taverna	17h	Músculo	Política		Feniano	Gigantismo
13. Nausícaa	As pedras	20h	Olhos, nariz	Pintura	Cinza, azul	Virgem	Tumescência, detumescência
14. Gado do sol	O hospital	22h	Útero	Medicina	Branco	Mães	Desenvolvimento embrionário
15. Circe	O bordel	0h	Aparelho locomotor	Magia	Prostituta		Alucinação
16. Eumeu	O abrigo	1h	Nervos	Navegação		marinheiros	Narrativa (velha)
17. Ítaca	A casa	2h	Esqueleto	Ciência		Cometas	Catecismo (impessoal)
18. Penélope	A cama		Carne			Terra	Monólogo (feminino)

A obra começa com o episódio 1 *Telêmaco*, a cena é a torre, a arte teologia, cor branco, ouro, o símbolo herdeiro e a técnica é a narrativa jovem. O personagem Stephen Dedalus e seu amigo Buck Mulligan, estudante de medicina vão até o telhado da torre Martello, onde vivem. Dedalus está descontente com Mulligan por ter convidado Haines, outro estudante para dividir a torre com eles e também por ter ouvido algo que

ele falou sobre sua mãe falecida. Depois do café os 3 vão até a praia caminhar, presenciam o resgate de um afogamento e combinam um encontro às 12:30h no *pub*, mas Stephen, aborrecido, decide não voltar para a casa.

O livro trata de temas comuns, de situações que fazem parte do dia a dia da vida de qualquer ser humano, da relação pessoal, da interação entre pessoas simples e reais. A banalidade com que o autor pontua a narrativa pode ser o que faz *Ulysses* (2012) ser interessante aos que se desafiam adentrar em sua leitura. A forma como ele expõe o real na ficção, contando histórias diárias em que muitos se reconhecem através das personagens na trama, por especulações ou para além delas. Arrisca-se dizer que é o que torna a obra atrativa e, por isso também, seja tão difícil sua compreensão, ao compará-la a episódios reais, situações corriqueiras da vida humana com todos os seus dilemas e complexidades.

Dentre os temas abordados no romance, pode-se destacar as dificuldades enfrentadas por famílias, como por exemplo: a relação entre mãe e filha, que por algum motivo não se apresenta positivamente, a morte, as dores da perda, casamentos fracassados em que homem e mulher não se reconhecem mais como um casal, mas mantém a relação aparente, famílias desestruturadas, mulheres sexualizadas e subalternizadas, etc, são questões vivenciadas pelas personagens no romance.

Nesse contexto, James Joyce usa do ficcional para apresentar o real, o que vai ao encontro dos estudos da pesquisadora Raimunda Celestina ao pontuar que a Literatura busca representar a realidade, frequentemente, com base em fatos históricos. Assim, pode-se entender a obra literária como potencialidade para emergir vozes, como eficácia para a leitura de mundo, de modo que a ficção é um espaço de possibilidades para a exposição das vozes de sujeitos femininos que, ao longo do tempo, foram silenciados, sobretudo às mulheres da sociedade da época em que o romance foi escrito.

Ao destacar a personagem de *Penélope*, James Joyce oferece uma visão perspicaz e desafiadora do papel da mulher na sociedade. Molly Bloom se torna um símbolo de resistência, questionando e contrariando as restrições impostas às mulheres pela sociedade patriarcal.

Ulysses (2012) termina com o episódio 18, *Penélope*, a cena é na cama, sem hora determinada, o órgão é a carne, o símbolo é a terra e a técnica utilizada é o monólogo feminino, um fluxo de consciência; a ausência

de pontuação no episódio nos conduz à velocidade dos pensamentos de Molly. Este episódio é destinado à presença de Marion Bloom, a Molly. Ela está ao lado de Leopold Bloom, na cama. É durante esse capítulo que o leitor passa a conhecer uma mulher romântica, carente e até ciumenta, a mulher que disse “sim” a uma vida a dois, mas que se encontra solitária. A partir desse momento da trama é possível acompanhar a intimidade de Molly, o que se passa por sua cabeça, seus desejos, aflições, dores, as reminiscências de sua infância e a inquietação com o pedido inusitado de seu marido para levar-lhe café na cama. Esse fato é a abertura do episódio:

Sim porque ele nunca fez uma coisa dessa de me pedir café na cama com dois ovos desde o hotel City Arms quando ele ficava fingindo que ficava de cama com uma voz de doente posando de príncipe pra se fazer de interessante praquela velha coroca da senhora Riordan que ele achava que tinha bem na palma da mão e ela não deixou nem um tostão pra gente tudo pras missas pra ela e a alma dela [...] (Ulysses, 2012, p. 1037).

É difícil para a Sra. Bloom entender tal pedido do marido. Sua atitude a deixa pensativa e intrigada, pois, desde a morte de Rudy que ele a servira café na cama, há 11 anos, e agora esse comportamento inusitado suscitou desconfiança e questionamentos sobre o que o teria levado a tal mudança. O excerto acima demonstra a inquietação de Molly Bloom em relação à atitude machista de seu esposo ao esperar dela servidão, o que representa um reflexo do ciclo vicioso das relações de poder. Diante da atitude de Leopold Bloom, ela passa a refletir sobre a falta de atenção e consideração dele para com ela e relembra uma experiência passada em que ele fingia estar doente para ganhar favores da Sra. Riordan, outra forma de colocar a mulher no lugar de submissão.

Durante o desenrolar dos episódios, temos a presença de Molly em muitos pensamentos de Bloom e é através destes que conhecemos a esposa infiel, egocêntrica e devassa, a imagem negativa de uma mulher que não atende aos padrões estabelecidos pela sociedade da época, 1904.

O pedido de Leopold para receber o café da manhã na cama dá início a uma série de pensamentos de Molly. Enquanto Bloom dorme a seu lado, ela faz uma viagem no mais íntimo de si, em variados fluxos de consciência lembra de sua infância em Gibraltar, suas primeiras relações e fantasias sexuais, a traição com Boylan (na tarde) e com tantos outros

amantes; o incômodo momentâneo com seu corpo é a chegada repentina da menstruação que a faz dar uma pausa em seus pensamentos para que vá até o banheiro.

De volta a seus pensamentos, pode-se passear pela mente de Molly e acompanhar tudo o que ela pensa e sente. Sua inquietação com o pedido inusitado de Bloom nos faz ver agora uma mulher apaixonada pelo marido, insegura e com receios que ele tenha outra, como vemos no excerto abaixo:

[...] é alguma cadelinha que ele arrumou por aí em algum lugar ou cantou escondido ah se elas conhecessem esse aqui que nem eu conheço sim porque anteontem ele estava escrevinhando alguma coisa uma carta quando eu entrei na sala da frente pra pegar fósforo pra mostrar pra ele a morte do Dignam no jornal até parecia que alguma coisa tinha me avisado e ele cobriu com o mataborrão fingindo que estava pensando sobre os negócios então muito provavelmente era isso mesmo pra alguma fulana que acha que se deu bem com ele [...] (Ulysses, 2012, p. 1039).

No fragmento destacado, temos a presença de uma mulher real, que sofre com o distanciamento do marido, a insegurança e o fracasso do casamento. Percebe-se sua fragilidade e o sentimento de ter sido “trocada” por “alguma fulana” qualquer. Em seu monólogo, Molly mostra desilusão com o homem com quem casara e que se tornou um desconhecido para ela, apesar de tantos anos de casamento – “esse aqui que nem eu conheço”. A narrativa de *Penélope* se encerra com as lembranças de Molly sobre Leopold, o pedido de casamento e o seu “Sim”, momento em que ela descreve com carinho e recorda o momento em que acreditou que seria feliz ao lado dele:

[...] sim e como ele me beijou no pé do muro mourisco e eu pensei ora tanto ele quanto outro e aí pedi com os olhos pra ele pedir de novo sim e aí ele me perguntou se eu sim diria sim minha flor da montanha e primeiro eu passei os braços em volta dele sim e puxei ele para baixo pra perto de mim pra que ele poder sentir os meu peitos só perfume sim e o coração dele batia que nem louco e sim eu disse sim eu quero Sim (Ulysses, 2012, p. 1106).

Diante do exposto, percebe-se uma Molly romântica, sonhadora e apaixonada por seu marido, bem diferente da esposa adúltera, devassa e

egocêntrica que foi apresentada ao leitor através de Leopold, durante o desenrolar dos 17 episódios do romance.

AS PERSONAGENS

Leopold Bloom, apelido Poldy é o personagem principal, o Ulisses do romance de James Joyce. Judeu irlandês, publicitário, 38 anos, filho de Rudolph e Ellen, casado com Marion, a ‘Molly’ Bloom. É um homem comum envolto em sofrimentos relacionados a constantes perdas: a morte precoce de seu filho Rudy, aos 11 dias de nascido, o suicídio do pai e a infidelidade de sua esposa. É moderno, caridoso, delicado, empático com os homens, mulheres e animais, é considerado esquisito por ter identidade com o feminino, um homem feminil. Bloom é simpático, inteligente e emocionalmente equilibrado, porém solitário, pois desde a morte Rudy que o seu casamento esfriou, não existindo mais uma vida sexual com sua esposa. Leopold tem conhecimento da infidelidade de Molly, mas sua atitude é passiva diante do fato. É o ‘herói’ da vida real lutando diariamente contra suas dores e frustrações.

Molly Bloom é a “esposa infiel”. A *Penélope* de James Joyce, representada no último episódio do romance. Da cidade de Gibraltar, filha de Brian Tweedy e órfã de mãe, 36 anos, cantora e sem muita instrução. Uma mulher que gosta de sentir-se desejada, porém de poucas amizades. Divide-se entre a dor da perda de seu filho e os encontros com seu empresário e amante, Hugh Boylan, o “Blazes”. Durante os 17 episódios a presença de Molly só é percebida através dos pensamentos de Bloom, porém Joyce reservou a ela o último episódio, *Penélope*, onde podemos “ouvir” seus pensamentos, acompanhar suas dores, sua solidão, saber de seus desejos, suas intimidades e confrontar a imagem exposta até o 17º episódio - uma mulher adúltera, insensível aos sentimentos de Leopold.

Stephen Dedalus é professor de História. O *Telêmaco* de *Ulysses*, filho de Simon Dedalus e May Dedalus, 20 e poucos anos, em luto pela morte recente da mãe e sem uma boa relação com o pai. É inteligente, bem instruído e frequentador de um grupo de estudantes de medicina. Se comporta de forma antipática, arrogante, é, por vezes, mal-humorado, sempre descuidado com sua aparência e atormentado pelo remorso de não ter atendido ao pedido de sua mãe, para rezar por ela, no leito de morte.

Dedalus é o autorretrato de Joyce aos vinte e dois anos de idade.

A AUTONOMIA DE MOLLY BLOOM

Dividida em seus 18 extensos capítulos, o enredo se passa em 1 único dia, 16 de junho, e encerra-se na madrugada do dia seguinte. Na narrativa, vê-se acontecimentos que giram em torno da vida de Leopold Bloom, Stephen Dedalus e Molly ou a “Sra. Bloom”. Dezessete desses capítulos são centrados nas figuras masculinas, em especial Leopold Bloom e Stephen Dedalus (há muitas outras presenças masculinas), Molly tem pouca participação, porém as poucas vezes que aparece é através das lembranças de seu marido Bloom, apresentada ao leitor como uma mulher infiel.

O autor do romance deixa clara a traição da esposa de Leopold e mostra que ele tem certeza da traição de sua esposa. Um momento em que esta situação se evidencia é quando ele recebe uma carta para Molly, do Sr. Boylan. É através dessa carta que inicia a saga de Leopold pela cidade:

Duas cartas e um cartão repousavam no piso da entrada. Ele parou e os recolheu. Senhora Marion Bloom. Seu coração veloz ficou lento de pronto. Letra segura. Senhora Marion.

- Poldy!

Entrando no quarto ele semicerrou os olhos e seguiu por um quente crepúsculo amarelo até a cabeça desgrenhada dela.

- Pra quem é que são as cartas? Ele olhou. Mullingar. Milly.

- Uma carta pra mim da Milly, ele disse com cuidado, e um cartão pra você. E uma carta pra você. Ele depôs o cartão e a carta dela na colcha de sarja perto da curva dos joelhos dela. (Ulysses, 2012, p. 172).

A carta direcionada a Molly, supostamente refere-se a um encontro profissional entre a cantora e seu empresário, porém, Leopold entende que se trata de mais um encontro amoroso entre o casal. Não bastasse a traição, ela ainda está marcada para às 16h em sua própria casa.

Uma tira de envelope rasgado apontava debaixo do travesseiro amarfanhado. No ato de ir ele ficou para ajeitar a colcha.

De quem era a carta? Ele perguntou. Letra segura. Marion.

- Ah, o Boylan. Ela disse, ele vem trazer o programa. (Ulysses, 2012 p. 175)

É através dessa carta enviada à Molly que faz Bloom perambular pelas ruas procurando pretextos para não voltar para casa. Como fica evidente, Bloom sabe da traição de sua esposa e, por algum motivo, “consente” o adultério.

Embora *Ulysses* (2012) seja baseado em *Odisseia*, de Homero, o objetivo não é fazer referências à obra homérica; em vez disso, procurou-se demonstrar o caráter feminista da obra. O escritor apresenta em *Penélope*, uma mulher independente que rompe com a tradição e os costumes patriarcais da época. O autor age com total transgressão aos costumes da época expondo a autonomia de Molly e retirando a mulher do papel de objeto destinado à submissão, resignação e falta de voz, características estabelecidas pela sociedade patriarcal. Com base nisso, Astell *apud* Zolin (2004, p. 220) defende a ideia de igualdade e direitos entre todos, homens e mulheres, declarando que a inteligência foi distribuída por Deus a ambos os sexos com imparcialidade, mas que o conhecimento foi arrebatado pelos homens a fim de que eles se mantivessem no poder.

Como forma de insubordinação diante da cultura patriarcalista, a tendência neorregionalista tem a autonomia da mulher e o seu não silenciamento, como constituição de um forte elemento dentro das obras neorregionalistas, como expõe Brito (2016). Assim, as características de Molly, apresentadas por Joyce, apontam o romance com caráter neorregionalista, uma vez que ele apresenta ao leitor uma mulher em total liberdade, uma mulher-sujeito, protagonizando todo o enredo de *Penélope*.

A autonomia feminina é ainda presenciada na obra através de Millicent, a Milly, filha de Molly e Bloom. Com Milly, o escritor reforça o caráter feminista na obra. Milly, uma adolescente de 15 anos que aprende uma profissão, assumindo seu sustento e ainda por cima, muda-se para o interior, passando a morar sozinha, longe dos pais, o que é totalmente avesso ao comportamento feminino da época. As atitudes dessas mulheres apresentadas pelo autor na obra, contrariam os padrões da época, em que a elas não era permitida a exposição, uma mudança de vozes: a voz do sujeito feminino e não mais as dos sujeitos dominantes. Joyce traz como técnica para as narrativas de *Ulysses* o fluxo de consciência e é exatamente assim que passamos a conhecer Molly. Agora é ela que se apresenta e conta sua história. Por ter sua voz silenciada no decorrer dos 17 capítulos, aceitamos a imagem de Molly como uma mulher infiel,

devassa e egocêntrica.

A ação do escritor ao mostrar a voz da mulher, reservando um capítulo inteiro a ela, é um desfecho surpreendente, pois *Ulysses* é um livro escrito por um homem, em que a narrativa é marcada por aspectos masculinos, todas as vozes predominantes giram em torno de problemas e situações relacionados a homens, com um como protagonista, e pela própria conjuntura da sociedade da época seria difícil imaginar que o desfecho estivesse ligada a uma mulher, pois, como definiu Galindo (2016), *Ulysses* é um livro que pode até falar, pensar e projetar a sensação de várias mulheres, mas é acabadamente “um livro de homens”.

Penélope é a figura feminina construída por um autor masculino. Com Molly, Joyce vai contra o paradigma clássico do patriarcalismo presente em muitas obras. Ele mostra a autonomia da personagem e como a narração volta-se para o feminino. Através de seu monólogo interno, ela consegue subverter o silêncio de sua voz durante todos os outros episódios. A personagem Molly torna-se a representação das multifacetadas *Penélope*'s. Ao contrário do que vinha sendo tratado no romance, agora temos uma mulher mergulhada em pensamentos durante os quais ela mostra sua intimidade. Com o casamento em crise desde a morte de seu filho, há 11 anos, a ausência da filha adolescente e somente com a companhia da gata, Molly pensa em sua infância em Gibraltar, nos seus casos amorosos, seu apetite sexual e reclama da solidão:

Queria que alguém me escrevesse uma carta de amor a dele não era lá grandes coisas e eu disse que ele podia escrever o que quisesse seu sempre Hugh Boylan na velha Madri as tontas acreditam que amor é suspirar eu estou morrendo ainda assim se ele escrevesse essas coisas acho que ia ter um pouco de verdade ali verdade ou não uma carta dessas enche o dia da gente e a vida sempre é alguma coisa pra pensar a cada minuto e ver tudo em volta como um mundo novo (*Ulysses*, 2012, p. 1069).

Com essa passagem percebe-se uma Molly totalmente diferente da descrita por Bloom, uma mulher solitária, que chega a escrever cartas endereçadas a si mesma e que sofre com a falta de demonstração de amor do esposo, o que nos faz rever a postura de adúltera e a contribuição que ele pode ter para o comportamento da esposa.

Leopold Bloom apresenta a imagem de sua esposa para o leitor se-

guindo a política do patriarcalismo, onde não é concebido voz a ela, sendo sempre silenciada. Nesse sentido, Telles (2004) corrobora:

Esse discurso que naturalizou o feminino, colocou-o além ou aquém da cultura. Por esse mesmo caminho, a criação foi definida como prerrogativa dos homens, cabendo às mulheres apenas a reprodução da espécie e sua nutrição (Telles, 2004, p. 402).

O pensamento de Telles vai ao encontro da imagem negativa de Molly apresentada por Leopold e confirma o discurso sobre a natureza feminina que a sociedade sempre pregou, relacionando às “forças do bem” somente à mulher maternal. Sobre esse lugar da mulher nas produções literárias, Woolf (1987) contribui em seus romances para a compreensão da situação da mulher do século XX, assim declara:

Em todos esses séculos, as mulheres têm servido de espelhos dotados do mágico e delicioso poder de refletir a figura do homem com o dobro de seu tamanho natural. Sem esse poder, a Terra provavelmente ainda seria pântano e selva. As glórias de todas as nossas guerras seriam desconhecidas. (Woolf, 2019, p. 38).

Com base no excerto, percebemos o lugar de inferioridade destinado à mulher ao longo da história, essa inferioridade é interessante aos homens, uma vez que, segundo Woolf, “não fossem elas inferiores, eles deixariam de engrandecer-se”. Molly é, por sua vez, uma mulher inteligente apesar de pouca instrução, e tem consciência do papel que é atribuído à mulher na sociedade da época, como podemos perceber nos trechos abaixo:

[...] eles podem conseguir o que quiserem com qualquer coisa que use saia e a gente não pode perguntar patavinas mas eles querem saber onde você estava onde você vai [...] (Ulysses, 2012, p. 1050).

[...] eles podem escolher e pegar o que quiserem uma mulher casada ou uma viúva séria ou uma menina pros gostos variados deles que nem naquelas casas ali da rua Irish não mas a gente tem que estar sempre acorrentada a eles [...]. (Ulysses, 2012, p. 1097).

Embora ela tenha essa consciência, sua atitude é ousada, corajosa e não tem medo de se expor e afirma que as mulheres sempre tem que estar presa aos homens, mas com ela isso não vai funcionar – “eles não vão me

acorrentar nem precisa se preocupar não quando eu começar isso eu te digo por causa dos maridos imbecis [...] (Ulysses, 2012, p. 1097).

Assim como Woolf, a própria Molly questiona a diferença entre os papéis concedidos ao homem e à mulher na sociedade. Ela faz resistência às questões religiosas e contesta o poder dado ao padre (um homem) e porque o mesmo poder não foi dado à mulher, a mesma autoridade para receber a confissão dos fiéis na igreja.

Percebe-se através do monólogo interior de Molly que o autor revela a total liberdade que tem a personagem. Um capítulo reservado somente a ela, todas as outras vozes calam-se. A atitude de James Joyce converge com a afirmação de Zolin ao tentar romper com os discursos patriarcalista naturalizados, pois, segundo a autora:

Tais discursos não só interferem no cotidiano feminino, mas também acabam por fundamentar os cânones críticos e teóricos tradicionais e masculinos que regem o saber sobre a literatura. Assim, a crítica feminista trabalha no sentido de desconstruir a oposição homem/mulher e as demais oposições associadas a esta, numa versão do pós-estruturalismo (Zolin, 2009, p. 218).

Molly prevalece-se da liberdade em *Penélope* para, sem nenhum medo de ser considerada vulgar ou obscena, contar a sua história. Através da leitura de *Penélope* e do acompanhamento do monólogo interno de Molly em sua cama, fica mais fácil entender seu comportamento: órfão de mãe, sem ao menos tê-la conhecido, desprovida de total carinho e proteção maternal - criada por um pai militar que tinha problemas com álcool, sem amizades, sofrendo com a perda precoce do filho, a relação conturbada com a filha adolescente e seu distanciamento, a falta de carinho e de relação sexual com o marido há mais de 10 anos, um casamento fracassado, tudo isso faz com que ela procure em outras relações preenchimento para sua vida vazia e solitária. É possível ver que Molly é uma mulher sonhadora, que espera ser amada e receber carinhos de seu marido:

uma mulher quer ser abraçada 20 vezes por dia quase pra dar uma aparência jovem não importa por quem enquanto for estar apaixonada ou amada por alguém se o sujeito que você quer não está ali de vez em quando pelo amor de Deus eu ficava pensando se eu devia ir lá perto do cais lá alguma noite escura onde ninguém ia me reconhecer e apanhar um marujo recen-

chegado do mar que ia estar tarado de vontade e não ia dar a mínima bola pra saber de quem eu era só pra dar um jeito de uma vez em cima de um portão em algum lugar [...] (Ulysses, 2012, p. 1097).

Em todas as recordações e pensamentos de Molly vê-se uma mulher carente, que quer ser desejada por seu marido como quando ambos eram jovens. *Penélope* não apresenta temas extraordinários, com grandes acontecimentos, senão situações relacionadas, extremamente, ao mundo feminino, assuntos normais e até banais, representando a constante realidade de muitas mulheres: criticadas, sexualizadas, reprimidas, silenciadas, com famílias desestruturadas, casamentos falidos e subalternizadas, mas que, através da personagem Molly, tem a oportunidade de falar abertamente desse universo, sem vergonha, medo ou pudor e, que exercendo a total liberdade, diz “Sim”. Pode-se dizer que a personagem é a representação do heroísmo da mulher real lutando diariamente contra todos os preconceitos e silenciamentos, resistindo a todos os “nãos” para vencer sua odisseia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ulysses, com sua primeira publicação datada em 02 de fevereiro de 1922, e com várias traduções, é um livro fora dos ‘padrões’ pré-estabelecidos para a produção de romances. Sua escrita, com a ausência de pontuações e com uma mudança de técnica narrativa para cada episódio, exige do leitor empenho, esforços e grande entrega para acompanhar e entender o desenrolar de toda a trama. Para um primeiro contato é uma leitura confusa.

O leitor de *Ulysses* assume o papel de detetive procurando sempre desvendar detalhes e encontrar outras questões além das apresentadas pelos personagens. É um livro provocador! Os seus extensos 18 capítulos abordam 1 único dia e a madrugada do dia seguinte, sendo 17 desses capítulos centrados nas figuras masculinas. A presença da mulher transcorre quase que totalmente apagada, poucas vezes que são citadas são pelas vozes dominantes, ressaltando, em quase todas as passagens, a figura negativa da mulher ou atributos femininos ou ainda sexualização de seus corpos. O que torna *Ulysses* ainda mais surpreendente é James Joyce ter escolhido *Penélope* para compor o último episódio do livro, mostrando

total autonomia e voz da mulher, através da personagem Molly Bloom.

Ulysses dividiu a opinião da crítica. Uma parcela considerou o romance como uma das narrativas em prosa mais ousadas e influentes do século, porém, outra parcela o desconsiderou, colocando-se a favor do cancelamento de sua publicação por considerá-lo de cunho pornográfico. Diante de várias exposições negativas em torno do romance, há rumores de que o próprio autor, chegou a concordar com a crítica, ressaltando que, dentre todos, *Penélope* seria a parte mais obscena do romance.

Considerando o papel que a sociedade patriarcal atribuiu à mulher ao longo dos tempos, reservando a ela o título de “sexo frágil”, reforça seu preconceito e interesse em colocá-la como inferiorizada. Durante muito tempo foram obrigadas à obediência, submissão, ao papel de esposa, procriadora, mãe e filha, sempre subserviente, com todos os seus direitos socialmente negados, pois não cabia à mulher estudos, trabalho, profissão.

Assim, através deste trabalho, observou-se a autonomia feminina e que, assim como a personagem, as mulheres vêm, ao longo dos séculos, buscando libertar-se de um modelo social no qual elas foram submetidas a subserviência. Esperamos com este trabalho ampliar as discussões em torno do tema.

REFERÊNCIAS

BRITO, E. B. de O. A Autonomia das Personagens Femininas como Configuração do Neorregionalismo Brasileiro. **Imburana: revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses**, [S. l.], v. 7, n.14, p. 71-96, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/imburana/article/view/12355>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GALINDO, Caetano W. **Sim, eu digo sim**: uma visita guiada ao *Ulysses* de James Joyce. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

JOYCE, James. **Ulysses**. Trad. de Caetano Galindo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

TELLES, Norma. **Escritoras, escritas, escrituras**. In: Mary Del Priore

(Org.). História das mulheres no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
p. 401-442.

ZOLIN, Lucia Osana. **Crítica Feminista**. In: BONICCI, Thomas & ZOLIN, Lucia Osana. Teoria Literária: Abordagens Histórias e Tendências Contemporâneas. Maringá: EDUEM, 2004.

SOBRE OS AUTORES



Adão Luís da Silva Miranda

Especialista em Literatura e Ensino (UEMA). Especialista em Gestão de Recursos Humanos (UNINTER). É gestor de unidade de atendimento da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos e é palestrante na área da Inteligência Emocional com três livros publicados sobre o tema: DECIDI VIVER O SUCESSO: Materialize seus sonhos e celebre suas conquistas, Clube do Autores, 2018; DECIDI VIVER O PERDÃO: Uma escolha chamada passado, Clube do Autores. 2020; OS PILARES DA VIDA: Como manter o equilíbrio diante das perdas, Uiclap, 2022.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0423603194266206>

E-mail: ampalestrasmotivacionais@gmail.com



Alberina da Silva Sousa

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Estadual do Maranhão (2023). É funcionária pública municipal de Timon (MA), desde 1992, atuando como Agente Comunitário de Saúde.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8636927657092804>

E-mail: alberinadasilvasousa@gmail.com



Ana Patrícia Sá Martins

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP/UEMA). Atua como Professora Adjunta no Departamento de Letras. É Professora Permanente no Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), ambos da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2681466182017831>

E-mail: anamartins1@professor.uema.br



Cecília Guedes Borges de Araujo

Doutoranda em Estudos de Linguagens na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestra em Letras, Especialista em Estudos Linguísticos e Literários e Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Tem experiência como professora do quadro provisório da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC/Teresina), bem como do Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ/UFPI) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8912635601396058>
E-mail: cecilia.guedes@ufms.br



Clarice Lima Coelho

Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Especialista em EJA e em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA - CESBA). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA - CESBA). Atua como Técnica Pedagógica da SEMED Balsas/MA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Lattes <https://lattes.cnpq.br/1608469301941703>
E-mail: claricelcoelho@gmail.com



Gnáina dos Anjos Carneiro

Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGL/UFPI). Graduada em Letras (Português), pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É pesquisadora do Grupo de Estudos sobre o mal na Literatura (GEMAL - UFPI). Tem interesse em estudos do Insólito Ficcional, e de Literatura Infantojuvenil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1729130163136164>.
E-mail: gnainacarneiro912@gmail.com.



Herasmo Braga de Oliveira Brito

Professor Adjunto da UESPI e do PPGL da UFPI. Membro do corpo editorial da revista dEsEnrEdoS. Doutor em Literatura Comparada (UFRN) e Pós-Doutor em Filosofia Contemporânea (UFPI), Mestre em Letras (UFPI), Graduação em História (UESPI) e Letras Português (UFPI), Especialista em Docência do Ensino Superior (FSA) e História do Brasil (UFPI). Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Neorregionalismo, Imaginário e Narratividade, membro do grupo Hermenêutica filosófica em Paul Ricoeur (UFPI) e do grupo TOPUS - Grupo Internacional de Pesquisa sobre Espaço, Literatura e outras Artes (UNB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2375662030172376>

E-mail: herasmobraga@ufpi.edu.br



Joana D'Arc Almeida da Silva

Mestra em Letras - Literatura - PPGEL UFPI (2024). Membro do Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Neorregionalismo, Imaginário e Narratividade (NE-NIN). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - UFPI (2016); Docência do Ensino Superior - FAR (2016); graduada em Letras Espanhol (2021) e Pedagogia - UESPI (2014); Filosofia - FAERPI (2011). Integrante do Grupo de Leituras "Líderes Literários" - LILITES UESPI. Atuação como Professora de Filosofia e Sociologia. Atualmente, professora do quadro provisório do Estado do Piauí (SEDUC), na Educação Especial e Inclusiva.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0853546752964695>

E-mail: jodarc.sa23@gmail.com



Leonnardo Vieira de Sousa

Possui graduação em Artes Visuais - Licenciatura com habilitação em Artes Plásticas pela UFMS (2013), Pós-graduação em Arte, Educação e Cultura Regional pela Faculdade Novoeste (2019), Mestrando em Estudo de Linguagens pela UFMS (2020 – atual). Tem experiência na área de Artes Visuais, Cênicas e Literatura, com ênfase em desenho, pintura, ilustração digital, circo, poesia, histórias infantis e contação de histórias. Atua como professor na rede municipal de ensino em Campo Grande - MS, e é presidente, ator e diretor de arte da Companhia circense Cia Habilidoces.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3075067003359301>

E-mail: art-leonnvieira@hotmail.com



Lucas Evangelista Saraiva Araújo

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLET-UFRGS). Mestre em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI). Graduado em Letras Português e Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Fora professor substituto do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Timon. Consultor de estratégias de leitura e compreensão de textos e de produção de trabalhos e gêneros textuais acadêmicos e literários. Revisor textual, corretor de redação e formatador ABNT.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2665829393916010>

E-mail: lucasevansaraiva@gmail.com



Lueldo Teixeira Bezerra

Mestre em Letras, área de concentração em Literatura e Cultura, pela Universidade Estadual do Piauí. Realiza estudos sobre o arquivo literário do escritor piauiense Fontes Ibiapina desde 2013. Pertence ao GT de Crítica Genética da ANPOLL e da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética. Atualmente pesquisa o discurso historiográfico no arquivo pessoal do escritor Fontes Ibiapina. É professor universitário.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8896165982727903>

E-mail: lueldot@gmail.com



Nátali Conceição Lima Rocha

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Piauí- UESPI, na área de Literatura, Memória e Cultura. Possui especialização em Literatura e ensino pela Universidade Estadual do Maranhão. Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Literatura e Linguagem - LITERLI CESTI/ UEMA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2777116016218779>

E-mail: nathalilima87@gmail.com



Paula Costa dos Santos

Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Piauí, Graduada em Licenciatura Plena em Letras Inglês na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Especialização em Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Estácio de Sá. Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) 2014-2017 e professora da escola de Inglês *Wizard by Pearson*. Hoje sou professora concursada de Inglês da Escola Municipal Rosa Costa em Magalhães de Almeida e na escola Municipal Monsenhor Maurício Laurent, além de ministrar aulas particulares de Inglês.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4750067767108963>

E-mail: paulaafreittas@gmail.com



Raimunda Celestina Mendes da Silva

Doutora e mestre em Letras, área de concentração em Teoria da Literatura, pela PUCRS. Realiza estudos na área de Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: história da literatura, literatura brasileira, literatura piauiense, Fontes Ibiapina, epistolografia e história. É professora efetiva no curso de Letras Português e no PPGL da Universidade Estadual do Piauí.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3328981487813298>

E-mail: raimundacelestina@cchl.uespi.br



Renata Cáceres Cunha Ferreira

Artista Circense, Arte Educadora, Artista Visual, Contadora de história, Acrobata/Aerelista e Atriz Drt.: 139/MS. Possui formação em Artes Visuais/Licenciatura. Habilitação em Artes Plásticas – UFMS. Pós-graduação em Arte Educação e Cultura Regional – Faculdade Novoeste. Atualmente cursa Mestrado em Estudos de Linguagens na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Possui experiências de trabalho como Atriz em grupos da cena teatral em Campo Grande - MS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6998903011753645>

E-mail: renatacaceres63@gmail.com



Silvana Maria Pantoja dos Santos

Pós-doutorado em estudos da Memória e suas interfaces com a Literatura pelo Programa de Pós-graduação em Memória: linguagem e sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (PROCAD - AM/CAPES). Doutorado e Mestrado em Letras, área de Concentração Teoria Literária, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Piauí - UESPI e da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Pesquisadora CNPq/Edital Universal. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7780498844139228>

E-mail: silvanapantoja3@gmail.com



Soraya de Melo Barbosa Sousa

Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Letras, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Letras (Português), pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É Professora Adjunta desta universidade e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7040484042070844>.
E-mail: sorayademelo@yahoo.com.br.



Tayane Fernandes dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (PPGL/UESPI), Área de concentração: Literatura e Cultura. Graduada em Letras (Português), pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Desenvolve estudos sobre: Literatura, Memória e Trauma; Literatura e Melancolia, e Insólito Ficcional. Bolsista/CAPES.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2086387014827606>.
E-mail: tayanefernandesdossantos@gmail.com



Thiago de Sousa Amorim

Doutor em Letras, área de concentração em Linguística, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Mestre em Letras, área de concentração em Linguística, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Graduado em Letras-Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atua como Professor Adjunto A da Universidade Federal do Maranhão - Campus de São Bernardo, no curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociolinguística Variacionista e Teoria da Acomodação da Comunicação.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1557160292320313>.
E-mail: amorim.thiago@ufma.br



Thiago Felício Barbosa Pereira

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí (2011). Possui o Título de Especialista em Docência do Ensino Superior. Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura comparada; literatura contemporânea, literatura argentina; trauma e memória na literatura; Shoah; Representação das ditaduras latino-americanas na literatura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4115744642693761>

E-mail: thiaggofbp@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abordagem didática 10, 43, 56.
Academia Piauiense de Letras 77, 88.
Adaptação cinematográfica 127, 129, 130, 131, 132, 134, 138.
Adaptação fílmica 9, 11, 12, 126, 127, 133, 145.
Agente de leitura 43, 45, 46, 59.
Alunos 10, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36,
37, 38, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 52.
Ambiente escolar 19, 28, 31, 38, 41, 43, 44.
Ambiguidades 164, 167, 168.
Análise comparatista 138.
Aristocracia rural 75.
Audiovisual 127.
Autonomia feminina 170, 171, 180, 185.
Auschwitz 61.
Autoritarismo 60, 62, 75.

B

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 28, 31, 32, 39, 46, 50, 56.

- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) 42, 43, 47, 48, 50, 55.

C

- Câmera 129, 130, 133, 137.
Caráter hipertextual 142.
Cenários 11, 114, 129, 147, 149.
Cenários cinematográficos 127.
Cenários literários 127.
Cidade 8, 9, 14, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 77, 78, 91, 93, 105,
126, 143, 151, 155, 161, 178, 179,
Cinema adaptado 127, 182.
Circo 11, 141, 143, 144, 145, 148, 151, 152, 153, 189.

Clientelismo político 80.
Conto de fadas 6, 11, 109, 110, 112, 114, 119, 122, 123.
Convenções sociais 12, 128, 171.
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 5, 10, 41, 42, 43, 47, 50, 55, 56.
Coronel 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 95, 105.
Coronelismo 5, 9, 10, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 95, 105.
Cultura patriarcalista 180.

D

Desigualdades sociais 89.
Dialógica 13, 20, 25.
Diálogo 5, 9, 10, 13, 14, 16, 18, 21, 22, 25, 42, 50, 53, 57, 103, 110, 117, 122, 127, 133, 145, 148, 151, 152.
Diálogo híbrido 148.
Direitos humanos 60.
Discriminação 90, 96, 98, 104, 105.
Discursos 65, 80, 88, 98, 127, 183.
Discurso da narrativa 145.
Ditadura militar 5, 9, 10, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 70, 71.
Diversidade de gêneros 32.

E

Educação básica 9, 10, 12, 41, 42, 43, 47, 49, 56.
Efeitos sonoros 129.
Elementos da narrativa 12, 159, 162.
Elementos narrativos 114, 128.
Elementos visuais 114, 115, 129.
Enredo 21, 61, 64, 70, 112, 121, 128, 148, 157, 158, 161, 170, 171, 172, 173, 179, 180.
Ensino de literatura 10, 16, 47, 49.
Ensino Fundamental 9, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 29, 46, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 187.
Escola 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 28, 31, 32, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 53, 56, 96, 152, 174, 190.
Escritas de si 65.
Espaço 16, 24, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 42, 64, 65, 72, 76, 77, 78, 80, 84, 85, 87, 93, 94, 109, 128, 143, 152, 155, 159, 161, 162, 163, 165, 167, 169, 175, 188.
Esquecimento 60, 65, 67, 68, 95, 107, 108.
Estética da recepção 134.

Estratégia didática 47.
Estrutura narrativa 119, 128, 130.
Exclusão 90, 96, 98, 99, 104, 105.

F

Fábulas 110.
Fantasia 92, 109, 141, 142, 143, 147, 150, 176.
Fantástico 6, 9, 11, 54, 106, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 166,
167, 168, 169.
Fantástico contemporâneo 158, 160, 167.
Favela 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 104, 105.
Ficção regional 76.
Filme 115, 118, 119, 120, 121, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 141, 142, 146, 147, 149, 150, 151, 152.
Foco narrativo 21.
Folclore 76.
Folheto 42, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58.
Formação literária 21.
Fluxos de consciência 171, 172, 176.

G

Gêneros literários 44, 49, 128, 169.
Gêneros textuais 18, 28, 32, 189.
Golpe militar no Brasil 60.

H

Heróis 109, 122.
Hipertexto 142.
História 10, 11, 22, 27, 30, 38, 42, 48, 54, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67,
68, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 83, 87, 90, 92, 93, 103, 109, 110, 111, 112, 113,
114, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 138,
139, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 160, 170, 171, 174, 175,
178, 180, 182, 183, 188, 189, 191.
Humilhação 6, 9, 10, 89, 90, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 108.

I

Idade Média 116.
Identidade 20, 22, 97, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 151, 178.
Imagem poética 28.
Insólito 149, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168,
169, 187, 192.

Insólito ficcional 160, 167, 187, 192.

Insubordinação 180.

Intertextualidade 127, 128, 139.

L

Leitor 15, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 38, 44, 45, 46, 49, 50, 55, 62, 68, 70, 78, 93, 109, 116, 129, 134, 145, 149, 150, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 176, 178, 179, 180, 182, 184.

Leitor empírico 158, 159, 164.

Leitura literária 5, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 38, 46, 51.

Lembranças 9, 33, 38, 66, 67, 100, 177, 179.

Lendas 110.

Liberdade criativa 127, 132.

Linearidade 143, 147.

Língua Portuguesa 9, 10, 12, 15, 23, 28, 31, 46, 47, 50, 51, 53, 187, 191, 192.

Linguagem cinematográfica 133, 134, 148.

Linguagens artísticas 141, 151.

Literatura brasileira contemporânea 5, 10, 60, 70, 107, 108.

Literatura de cordel 5, 10, 41, 42, 43, 46, 47, 8, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 59.

Literatura e cinema 127, 128, 130, 146.

Literatura de resistência 67.

Literatura marginal 11, 91, 92, 93, 105, 106, 108.

Literatura na escola 17, 21, 26.

Literatura piauiense 76, 78, 191.

Literatura popular 47, 49, 50, 51, 53, 58.

Literatura universal 19.

Live-action 121, 123.

Livro didático 14, 20.

M

Mandonismo 5, 9, 10, 74, 75, 76, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88.

Maranhão 3, 4, 13, 15, 27, 30, 31, 32, 40, 155, 169, 186, 187, 189, 190, 191, 192.

Marcas discursivas 155, 165.

Marginalização 89.

Memória coletiva 10, 33, 39, 61, 62.

Metalinguagem 142.

Mimesis 71.

Mise-em-scène 11, 126, 127, 134, 135, 137, 138, 139.

Mitos 110, 124.
Modernismo piauiense 76.
Monólogo feminino 174, 175.
Monólogo interior 171, 83,
Moralidade 128.
Mulher do século XX 182.
Mulher maternal 182.
Mulher-sujeito 180,
Mundo empírico 159, 167.

N

Narrador 21, 22, 24, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 77, 81, 91, 92, 126, 138, 145, 159,
160 161, 164.
Narrativa adaptada 134.
Narrativas fantásticas 156, 159.
Narrativa infantil e juvenil 141.
Narrativa intertextual visual 138.
Narrativa literária 156, 162.
Natureza feminina 182.
Neorregionalismo 170, 185, 188.
Nordeste 41, 53, 79.

O

Obra literária 11, 25, 76, 120, 127, 128, 130, 131, 132, 136, 137, 141, 142, 147,
148, 157, 175.

P

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 31, 32, 39.
Patriarcalismo 80, 181, 182.
Patrimônio urbano 5, 9, 28, 29, 37.
Periferias 97.
Personagens literários 127.
Plurissignificações 168.
Pobreza 96, 98, 104, 107, 188.
Poema 5, 9, 21, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 50, 51, 53, 54, 61,
Poesia 28, 29, 30, 31, 33, 39, 40, 41, 55, 91, 92, 142, 153, 189.
Política 9, 51, 55, 60, 65, 68, 71, 74, 75, 79, 80, 82, 83, 86, 87, 88, 94, 97, 99,
104, 105, 107, 144, 147, 174, 182.
Política brasileira 74, 82, 83, 88.
Pós-ditadura 61, 62, 64.
Prática docente 16.

Produção cinematográfica 127, 128, 145, 149.
Protagonismo 12, 119, 170.

R

Recursos visuais 129, 130, 133.
Regionalismos 76.
República Oligárquica 74.
Ressentimento 6, 9, 10, 89, 90, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108.
Retirantes 78, 81, 87.
Roteiro de filme 127.

S

Sala de aula 9, 9, 19, 21, 23, 28, 29, 31, 32, 38, 40, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58.
São Luís 2, 4, 9, 10, 27, 29, 30, 32, 36, 37, 38, 40, 169.
Seca 47, 54, 76, 78, 81, 87.
Semiótica 18, 129.
Signos 116, 121, 129, 130, 140, 145.
Silêncio 19, 52, 63, 65, 71, 149, 162, 169, 181.
Símbolos 98, 116, 124, 129, 130.
Símbolos visuais 130.
Sistema patriarcal 84, 170.
Sistema semiótico 129, 130.
Sociedade patriarcal 171, 175, 180, 185.
Subgêneros literários 159.
Submissão 22, 81, 82, 84, 176, 180, 185.
Sujeito poético 34, 35.
Sujeitos dominantes 180.
Sujeitos femininos 175.

T

Testemunhos 65, 69, 76.
Texto literário 11, 24, 25, 49, 51, 52, 57, 60, 62, 71, 156, 159, 160, 167.
Tortura 61, 65, 66, 69, 70, 95.
Tradições 53, 109, 110, 126.
Tradução 39, 40, 72, 88, 106, 109, 117, 123, 140, 141, 142, 143, 148, 168.
Transcrição 6, 11, 110, 117, 124, 141, 142, 148, 153.
Transposição 110, 117, 122, 141, 142, 145, 146, 148, 151.
Transposição intersemiótica 117, 148.
Trauma 61, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 142, 192, 193.

Trilha sonora 11, 114, 128, 129.
Trilha sonora contemporânea 128.

V

Verossimilhança 71, 128, 162.

Vilania 6, 11, 62, 109, 110, 114, 115, 112.

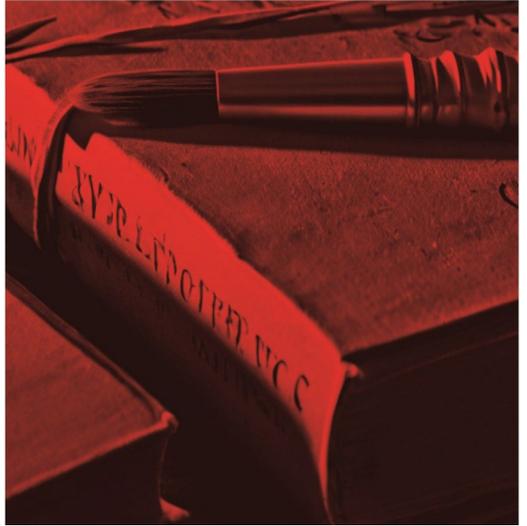
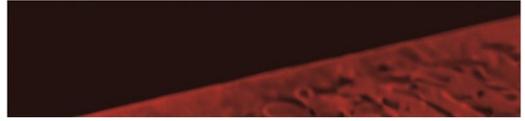
Vilões 109, 115.

Violência 6, 9, 10, 44, 61, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 80, 89, 92, 93, 98, 100, 103, 107.

Voz-over 6, 11, 126, 127, 134, 135, 138.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	letras em foco: abordagens literárias
ORGANIZADORES	Cecília Guedes Borges de Araujo; Lucas Evangelista Saraiva Araújo; Maria Francisca da Silva; Silvana Maria Pantoja dos Santos
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO	Ronyere Ferreira
CAPA	Alexandre Mesquita
IMAGEM DA CAPA	Produzida por inteligência artificial Leonardo.ai
ILUSTRAÇÃO	Os Autores
SUPORTE	Digital
PÁGINAS	202
TIPOGRAFIA	Cambria



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

