

no ensino médio
técnico e tecnológico

O espaço da literatura

no ensino médio
técnico e tecnológico

O espaço da
literatura

no ensino médio
técnico e tecnológico

O espaço da
literatura

no ensino médio
técnico e tecnológico

O espaço da
literatura

no ensino médio
técnico e tecnológico

O espaço da
literatura

no ensino médio
técnico e tecnológico

O espaço da
literatura

Horizontes teóricos e
percursos didáticos

Org.
Alessandra Cristina Valério
Ana Maria de Fátima Leme Tarini



EDITORA
IFPR

O espaço da
literatura
no ensino médio
técnico e tecnológico

Horizontes teóricos e
percursos didáticos

ALESSANDRA CRISTINA VALÉRIO
ANA MARIA DE FÁTIMA LEME TARINI

CURITIBA
2022

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Obra

O Espaço da Literatura no Ensino Técnico e Tecnológico: Horizontes Teóricos e Percursos Didáticos

Organizadores

Alessandra Cristina Valério
Ana Maria de Fátima Leme Tarini

Reitor do IFPR

Odacir Antonio Zanatta

Presidente da Editora IFPR

Marcelo Estevam

Vice-Presidente da Editora IFPR

Leandro Rafael Pinto

Coordenadora Editorial

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Direção Científica do Comitê de Linguística, Letras e Artes

Dra. Joyce Luciane Correia Muzi

Conselho Editorial Científico

Dr. Adriano Willian da Silva – Ciências Exatas e da Terra
Dra. Aline Tschoke – Ciências da Saúde
Dra. Flávia Torres Presti – Ciências Biológicas
Dr. Igor Cardoso Pescara – Multidisciplinar
Dra. Joyce Luciane Correia Muzi – Linguística, Letras e Artes
Dra. Patrícia Meyer – Ciências Sociais Aplicadas
Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira – Ciências Humanas
Dr. Valter Roberto Schaffrath – Ciências Agrárias
Dr. Wilerson Sturm – Engenharias

Revisão

Elisete Poncio Aires
Lorena Izabel Lima
Márcia Souza da Rosa

Capa

José Lucas Albuquerque

Diagramação e Projeto Gráfico

Hevelin Cristine de Oliveira Batista

Equipe Técnica Editorial

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Elisson Mildemberg

Hevelin Cristine de Oliveira Batista

Júlia da Silva Rocha

Todos os direitos desta obra são reservados. Todos os conteúdos apresentados pelos autores em seus capítulos são de inteira responsabilidade dos mesmos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V135e Valério, Alessandra Cristina
O espaço da literatura no ensino médio técnico e tecnológico:
horizontes teóricos e percursos didáticos / organização:
Alessandra Cristina Valério; Ana Maria de Fátima L. Tarini –
Curitiba: Editora IFPR, 2022.
156 p. :il.color.

Vários autores
Inclui bibliografias.
E-book.
ISBN: 978-65-88493-34-2

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Educação Profissional. 3.
Ensino médio. 4. Escrita criativa. 5. Literatura inglesa. 6.
Ficção brasileira. I. Valério, Alessandra Cristina. II. Tarini, Ana
Maria de Fátima L. III. Título.

CDD: Ed.23 – 300

Bibliotecária Responsável: Elisete Lopes Cassiano – CRB 9/1446

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PARTE I	12
LITERATURA NA WEB: A PRODUÇÃO DE <i>PODCASTS</i> E <i>BOOKTUBERS</i> NO ENSINO DE LITERATURA NO IFPR	13
LER E ESCREVER CAMINHAM JUNTOS: O JORNAL COLABORATIVO O CLUBE E O INCENTIVO À ESCRITA LITERÁRIA	28
OS TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: RELATO DE UMA PRÁTICA COM OS LIMERIQUES DE LEAR	42
LITERATURA PARA QUEM? UM OLHAR SOBRE A FICÇÃO BRASILEIRA DO INÍCIO DO SÉC. XXI	56
PARTE II	72
A TRAJETÓRIA DO ROMANCE HISTÓRICO PARANAENSE: TRADIÇÃO, DESCONSTRUÇÃO E MEDIAÇÃO – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	73
A VIOLÊNCIA DO RACIONALISMO HEGEMÔNICO E A PERSPECTIVA ANTROPOFÁGICA DO APOCALIPSE ECOLÓGICO EM <i>A HISTÓRIA DE ANIMAL</i>	87
POR DESEJO, POR AMOR OU POR SOLIDÃO, SUICIDAM-SE AS MULHERES-PRINCESSAS DE MARINA COLASANTI	102
VOZES DO POVO EM <i>PRIMEIRAS ESTÓRIAS</i> , DE GUIMARÃES ROSA	115
A MULHER NÃO VENCE A ODISSEIA	129
AUTORIA	154

APRESENTAÇÃO

O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina nada, mas permite-nos ver quanta escuridão existe em nosso redor.
Javier Marías, leitor de Faulkner

Por que ler literatura? Por que estudar literatura? São questionamentos que nos lançam, amiúde, alunos, colegas de instituição, amigos, agências de fomento, gestores e governantes. Para que literatura? Por que agora? Apesar de celebrada como produto sofisticado de uma sociedade letrada e, ainda que possa parecer alternativo ou cult exibir-se com livros em mãos ou decorar redes sociais com citações literárias, a verdade é que escrever, ler ou estudar literatura parece sempre requerer um cabedal cada vez mais diversificado de justificativas, quanto mais obscuros, autoritários e utilitaristas se tornam os tempos que a abrigam. Para explicar sua existência, ao longo dos séculos, muitas foram as roupagens filosóficas, antropológicas e sociais com as quais a literatura foi revestida e, por meio das quais, pôde existir e ocupar lugar. De objeto de culto ao belo, elitista e sacralizada, à arma política na luta por equidade social ou agente potencial de humanização, artefato cultural ou de entretenimento, o fato é que a literatura parece resistir às intempéries das épocas e continuar respirando sob cada um desses invólucros. E, em tempos de medo e violência como os que vivemos, é imprescindível que a literatura exista em todos os seus sentidos, sobretudo, naqueles que se revestem de resistência, de alteridade e de multiplicidade, ainda que ela atue, afirma Javier Marías, ao citar Faulkner, como um palito de fósforo nos conscientizando cada vez mais sobre a escuridão que nos cerca.

É nesse intuito, o de acender pequenas chamas, que este livro apresenta uma coletânea organizada em duas partes que compreendem “Ensino de literatura” e “Estudos literários”. Os capítulos que compõem esta proposta foram produzidos pelos docentes de línguas do IFPR e refletem tanto suas práticas de ensino, quanto suas pesquisas no campo da literatura.

A parte I traz o primeiro capítulo que divulga os resultados prévios alcançados durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Literatura na Web: a produção de *podcasts* e *booktubes* no ensino de língua portuguesa e literatura no IFPR”. Essa pesquisa está sendo realizada nos campi

Paranaguá e Colombo desde 2019 e possui como objetivo central a formação de leitores literários. Para tanto, a docente parte da práxis, ou seja, das condições materiais do ensino de língua portuguesa e busca compreender primeiramente o que os estudantes sabem a respeito dos gêneros digitais. Com essa informação em mãos, a autora propõe uma metodologia viável para o ensino de literatura no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI).

Segundo ela, as novas tecnologias e os gêneros textuais/literários que circulam nas redes sociais e plataformas de *streaming* nos mobilizam a repensar estratégias metodológicas, haja vista que o ponto de partida é a compreensão de que são objetos de ensino e aprendizagem cujo objetivo está focado na formação de leitores literários. E, devido a isso, torna-se salutar repensar as metodologias de ensino de literatura, no intuito de vislumbrar nos gêneros digitais uma oportunidade de conquista da atenção discente.

O segundo capítulo, “Ler e Escrever Caminham Juntos: o jornal colaborativo ‘O Clube’ e o incentivo à escrita literária”, é a apresentação de um projeto de extensão do Instituto Federal do Paraná, campus Pinhais. O jornal “O Clube” foi criado em 2019, com o objetivo de divulgar a agenda do projeto de extensão “Clube de Leitura” que já ocorria desde o ano anterior. Destaca-se que o formato era impresso, entretanto, com o isolamento social, o jornal passou a ser virtual, tornando-se, efetivamente, um jornal colaborativo; além de resenhas e textos de opinião, segundo as autoras, o jornal conta com uma seção dedicada à publicação de textos literários elaborados pelos próprios estudantes do campus. Dessa forma, este artigo tem como objetivo relatar a experiência obtida com a implantação do jornal, bem como discutir a relação entre leitura e escrita criativa, levando-se em consideração a importância da literatura na formação do sujeito. Isso poderá ser conhecido pela apresentação do jornal ‘O Clube’, impresso, e a experiência posterior na criação do blog para o jornal virtual, que descrevem a concepção da proposta de oficinas de escrita criativa para os estudantes e os resultados obtidos.

Nesta obra polifônica, não poderia faltar um capítulo que abordasse o ensino da literatura inglesa. Em “Os Textos Literários nas Aulas de Língua Inglesa: relato de uma prática com os Limeriques de Lear”, a ideia é mostrar uma possibilidade de trabalho com textos literários nas aulas de língua inglesa, pois há algumas inquietações em relação ao trabalho realizado nas nossas salas de aula de línguas, nos materiais didáticos, e especialmente como o professor tem se colocado diante desse questionamento. Segundo a autora, o objetivo é instigar o pensamento e a curiosidade para que o tema fique em

evidência por sua relevância e pelas inúmeras possibilidades que o uso da literatura nos traz, tanto no que tange ao trabalho com as habilidades básicas da língua inglesa (ou seja, leitura, escrita, compreensão oral e conversação), como também às áreas de linguagem (ou seja, vocabulário, gramática e pronúncia). As razões do uso de textos literários em sala de aula de língua estrangeira são enfatizadas de modo a familiarizar o leitor sobre os critérios subjacentes para o uso de tais textos. Os benefícios de diferentes gêneros de literatura (ou seja, poesia, contos de ficção, drama e romance) trazidos ao ensino de línguas também recebem destaque, visto que o texto literário corrobora a formação de um sujeito cidadão com competência criativa, consciente social e culturalmente.

O artigo “Literatura para quem? Um olhar sobre a Ficção Brasileira do início do séc. XXI”, embora não seja uma prática de ensino, possibilita aos/as docentes refletirem acerca da produção literária de destaque na pós-modernidade que normalmente aparece nas listas de vestibulares, ENEM etc. A pesquisa inicia um mapeamento dos dispositivos de legitimação, aos quais escritores e escritoras devem se submeter, para obter alguma notoriedade no segmento canônico da literatura brasileira. Embora o capítulo tenha sido elaborado em coautoria, optou-se por uma voz de pesquisadora/professora de Ensino Médio Técnico para abordar as rotas de projeção e consagração de alguns autores, as suas estratégias de inserção no mercado literário, as escolhas temáticas e as marcas de distinção de suas criações. Com a observação desta pesquisa, foi possível perceber que a apresentação de obras e autores contemporâneos em resenhas e críticas é, na maioria das vezes, chancelada pela indicação deles a prêmios literários ou pelas garantias de qualidade fiadas por um especialista em literatura ou crítico de renome. Com relação aos prêmios, além de serem meios de obtenção de divulgação e notoriedade para os escritores, também são as mais rentáveis do ponto de vista econômico. Isso porque podem proporcionar aos autores projeção nacional, possibilitando a dedicação exclusiva à escrita.

Na parte II do livro, compartilhamos artigos representativos das várias pesquisas que têm sido desenvolvidas por nossos docentes de literatura em diversos *campi* do IFPR. Para além das pesquisas que envolvem as práticas docentes, ou seja, o ensino-aprendizagem, os docentes dedicam-se ao enriquecimento das análises e das críticas que compõem o arcabouço dos estudos literários nacionais e internacionais. Os textos propõem discussões com temáticas em ebulição, sejam polêmicas ou dolorosas, essas feridas são ex-

postas também na arte literária, que se não imita a vida, a retrata de diversas formas, inúmeras vezes.

O capítulo “A trajetória do Romance Histórico Paranaense: tradição, desconstrucionismo e mediação – algumas considerações” destaca que os diálogos entre história e ficção são motrizes para muitas discussões contemporâneas. Uma delas trata das possibilidades de a literatura de extração histórica trabalhar como meio à descolonização. A pesquisa apresentada neste capítulo busca averiguar se as narrativas de extração histórica paranaenses se comportam como elementos ativos no processo de descolonização epistêmica ou se ainda perpetuam noções com matizes colonizadas sobre a tônica escolhida.

Esse capítulo é um recorte do projeto doutoral da autora (em andamento), que investiga a trajetória do romance histórico paranaense, em relação ao seu desenvolvimento no Brasil e América Latina. Investiga a instalação do gênero no território americano, suas primeiras expressões em território paranaense e seu desenvolvimento até as produções contemporâneas. Para tanto, ela trata de questões pontuais presentes nos romances que ressignificam os processos colonizadores e de povoamento do Estado. As narrativas revelam a essência, as ideologias que as movem e os procedimentos escritos que as edificaram.

O capítulo “A violência do racionalismo hegemônico e a perspectiva antropofágica do apocalipse ecológico em A História de Animal, de Indra Sinha”, nos aproxima da literatura hindu, tão pouco lida e comentada em nossas aulas de literatura. Muitos textos literários pós-coloniais se caracterizam pela abordagem da relação estabelecida, no passado e no presente, entre a Europa e suas ex-colônias, evidenciando a tensão e a fatura nada positiva entre elas. O romance abordado nesta análise problematiza mais do que o contato entre americanos e indianos, mas a ação predatória do ocidente sobre a Índia; uma ideologia que implicou em uma crise ecológica sem precedentes. Por essa razão, este trabalho pretende colocar em evidência a violência racionalista praticada pela hegemonia ocidental na/contra a cidade fictícia de Khaufpur, na Índia, e o modo como ela impactou negativamente a existência de entes humanos e não-humanos. Tem-se como objetivo, ainda, mostrar que, apesar disso, eles persistem subvertendo a tentativa de extinção a que foram submetidos por um apocalipse antropogênico. Para tanto, procede-se à pesquisa bibliográfica de trabalhos que analisam práticas de racismo ambiental, especialmente, nos países do sul global, e que têm como

corpus o romance *A História de Animal*. O jovem protagonista relata as impressões e conflitos de sua própria vida e conflitos de outros, oriundos de um desastre químico ocorrido há duas décadas. Esse evento trágico descrito no romance ficcionaliza a tragédia de Bhopal, em dezembro de 1984, que foi caracterizada pelo vazamento de gás na fábrica de pesticidas de uma empresa americana que atuava naquele território. Uma tragédia criminosa que marcou a história de milhares de pessoas. Este texto é parte da pesquisa de doutorado da autora sobre a contestação do humanismo racionalista em textos literários pós-coloniais.

Dentre as temáticas com trato dolorido, no capítulo “Por Desejo, Por Amor ou Por Solidão, suicidam-se as mulheres-princesas, de Marina Colasanti”, a autora aborda o suicídio, um assunto ainda tabu em nossos dias, que urge ser discutido, lembrado e analisado. O suicídio é uma das questões fundamentais da nossa existência, pois se refere ao ato de tirar a própria vida ao se matar e, por isso, merece reflexão, já que cessar a própria vida pode ter justificativas nem sempre aceitáveis socialmente e nunca aceitáveis religiosamente (para os cristãos), talvez porque põe em xeque a ideia de livre arbítrio. O texto inicia por conceituar o que é suicídio e segue com um referencial bibliográfico que embasa a construção textual sobre o tema e assinala algumas possibilidades e/ou justificativas para que um ser humano acabe intencionalmente com sua existência. O percurso teórico que a autora segue a conduz a duas hipóteses teóricas para auxiliar na compreensão das razões deste ato e auxiliam na interpretação dos contos escolhidos: a liberdade e a libertação.

O capítulo “Vozes do Povo em Primeiras Estórias, de Guimarães Rosa”, esclarece que o livro é composto por vinte e um contos curtos que apontam para uma arquitetura estratégica, um verdadeiro projeto rosiano, tópico ainda não devidamente explorado pela fortuna crítica. Com destaque, a crítica tem olhado para os contos inicial e final, *As margens da alegria* e *Os cimos*, nos quais o protagonista é um mesmo menino em viagem a uma cidade em construção, e o conto mediano, que tem por título *O espelho*. No Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo (USP) consta que a produção de Guimarães Rosa é uma das mais analisadas do Brasil, dos quase 5 mil registros, que incluem teses, dissertações, artigos jornalísticos e acadêmicos, livros, prefácios e trabalhos apresentados em eventos. Nesses dados consta que pouco mais de 600 se referem a *Primeiras Estórias*, o que aponta grande hiato crítico sobre a obra. Diante dessa constatação, a proposta do autor é

contribuir com a crítica de Rosa e do texto referido, portanto propõe analisar as vozes do povo presentes na obra, considerando as várias possibilidades na definição do termo “povo”, seja como “coletividade”, “público”, “comunidade”, “popular”, questionando como essas vozes se articulam à narrativa e a seus elementos (personagens, espaço, narrador, tempo), valores e visões.

Das vozes das posições-sujeito dos textos rosianos, partimos para as vozes femininas. O capítulo “A mulher não vence a Odisseia” mergulha na temática da violência contra a mulher também presente ou representada na literatura, visto que viver com medo da violência urbana é uma realidade que ninguém compreende melhor do que as mulheres. A insegurança acompanha a todas, em todos os momentos, e esse sentimento não é “mimi”, como pode ser denominado por algumas pessoas que invisibilizam a luta por equidade travada pelas mulheres. Os autores trazem dados do Atlas da Violência 2020, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), visando apontar a relevância de falar a respeito da violência que atinge as mulheres de nosso país.

De acordo com a autora e o autor, os pontos levantados podem e devem fazer parte dos questionamentos do professor do Ensino Médio, tanto no ensino regular quanto no técnico. Docentes da área de Letras podem se utilizar da literatura para fomentar discussões e reflexões necessárias à sociedade, essa seria uma das formas de fazer com que o discente se sinta confortável com a literatura. Além disso, poderia levá-lo a entender que a leitura é uma forma de se encontrar e se conectar com o mundo. A escolha de *A Odisseia de Penélope*, de Margaret Atwood (2005), é justamente porque se aproxima da epopeia grega *Odisseia*, de Homero, entretanto, é outra perspectiva de construção de personagem, com as quais as mulheres/meninas/adolescentes podem se sentir representadas.

Como a leitora e o leitor poderão perceber, os capítulos deste livro objetivam divulgar as pesquisas científicas dos mestrados e doutorados dos participantes, assim como as práticas docentes no ensino de literatura nas salas de aulas do IFPR. Nós docentes vivemos neste limiar entre teoria e prática. Nossas abordagens didáticas refletem o escopo teórico que embasam nossas análises. E, com este trabalho, esperamos estar contribuindo com as discussões que permeiam e movimentam as pesquisas na disciplina de literatura.

Alessandra Cristina Valério e Ana Maria de Fátima Leme Tarini

PARTE I
Ensino de literatura

LITERATURA NA WEB: A PRODUÇÃO DE *PODCASTS* E *BOOKTUBERS* NO ENSINO DE LITERATURA NO IFPR

Eliege Cristina Pepler¹

Introdução: reflexões acerca das motivações da escolha dos gêneros digitais

É preciso que a leitura seja um ato de amor.
Paulo Freire

O presente capítulo aborda resultados alcançados durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Literatura na Web: a produção de *podcasts*² e *booktubes*³ no ensino de língua portuguesa e literatura no Instituto Federal do Paraná (IFPR)”. Essa pesquisa, desenvolvida nos campi Paranaguá e Colombo, desde 2019, possui como objetivo central a formação de leitores literários. Para tanto, parte da práxis e traz luz a alguns questionamentos necessários diante dos gêneros digitais. Além disso, propõe uma metodologia viável para o ensino de literatura no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI) da Instituição.

As novas tecnologias e os gêneros textuais/literários que circulam nas redes sociais e plataformas de *streaming*⁴ nos mobilizam a repensar estratégias metodológicas, pois partimos da consideração de que são objetos de ensino e aprendizagem cujo objetivo está focado na formação de leitores literários. Por isso, percebemos a necessidade de repensar as metodologias de ensino de literatura, no intuito de vislumbrar nos gêneros digitais uma

¹Doutora, mestre, licenciada e bacharel em Letras, área de Estudos Literários pela UFPR. Atua como professora EBTT no Instituto Federal do Paraná, *campus* Paranaguá, onde leciona Língua Portuguesa e Literatura. A autora tem publicados livros didáticos e e-books voltados à formação de professores da Educação Básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4924-0238> E-mail: eliege.pepler@ifpr.edu.br.

²O *podcast* é um conteúdo em áudio, disponibilizado por meio de um arquivo ou de uma plataforma de *streaming*, que tem a vantagem de ser ouvido sob demanda, ou seja, quando o usuário desejar. Por essa razão, o gênero (entendido aqui como textual/discursivo/comunicacional) é utilizado em diversas funções sociais de comunicação: desde um material de apoio didático até programas de rádio com notícias e entrevistas, ou então para compartilhar a arte de contar histórias reais e ficcionais (*storytelling*) (PEPLER, 2020, p.11).

³Canais do *YouTube* dedicados à divulgação de livros por meio de resenhas literárias ou listas de preferências, com a apresentação de um *booktuber*, ou seja, alguém que tem uma bagagem de leitura e se dispõe a falar dessas obras em frente às câmeras. Portanto, o termo *booktube*, aqui, está sendo utilizado para os vídeos publicados nos canais do *Youtube* e o termo *booktuber* refere-se ao apresentador deste tipo de vídeo.

⁴*YouTube* para *booktubers* e Spotify ou Soundcloud, para *podcasts*, por exemplo.

oportunidade de conquista da atenção dos estudantes.

O ensino de Língua Portuguesa e Literatura pode e deve contar com as tecnologias digitais para ser ressignificado e se tornar mais atrativo aos jovens que cursam o EMI. No entanto, para além dessa preocupação com o envolvimento estudantil, é mais do que necessário formar leitores críticos dos gêneros literários, multissemióticos e multimidiáticos que circulam nas redes sociais. Desse modo, ampliam-se as possibilidades para os estudantes navegarem nessas novas mídias com ética e respeito aos direitos humanos, conforme orienta a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ao explicar a Competência 7, específica de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio⁵ (BRASIL, 2017, p. 490).

Com a intenção primeira de formar leitores dos diversos gêneros literários, com o foco na produção nacional, desenvolvemos estratégias que pudessem efetivar a prática de leitura de obras que compõem o acervo da biblioteca dos campi e, para além desse acervo, também construíssemos coletâneas (canções e poemas) para serem lidas e analisadas no desenvolvimento das aulas.

Acreditamos que se faz necessário estabelecer uma relação de pertencimento do estudante para com o espaço da biblioteca e com os outros espaços de leitura, posto que essa aproximação do sujeito leitor proporciona o desenvolvimento da afetividade com o ato de ler. Outra forma de promover esse encantamento para com a prática da leitura, despertando a valorização do livro como objeto de desejo, é o modo como a obra é apresentada ao estudante. E é nesse ponto que o trabalho com gêneros digitais pode ultrapassar a barreira da simples tarefa escolar e estreitar laços.

Conforme aponta Paulo Freire (1999, p. 08),

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto como uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1999, p. 08)

Percebemos que pensar a literatura e promover a sua leitura a partir dos gêneros digitais, do acervo da biblioteca e das coletâneas, é fornecer meios de o estudante se aproximar do universo literário, tornando-o parte do seu mundo. Ainda, segundo Freire (1999):

⁵Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante (...) é procurar ou buscar criar a compreensão do lido, (...) é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar-se (FREIRE, 1999, p. 29- 30).

Após essas elucubrações do ato de ler, decidimos trabalhar com os gêneros *podcast* e *booktube*, pois percebemos que eles propiciariam uma oportunidade para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado em sala de aula, no que se refere à abordagem dos gêneros textuais letra de canção, poema, conto e romance.

Aproximar o estudante do universo literário por meio de vídeos e áudios (cujo conteúdo é transmitido por meio de uma linguagem dinâmica e despojada dos apresentadores e, por isso, têm conquistado um número cada vez maior de seguidores) surgiu como um caminho possível em busca de uma maior dinamicidade das aulas. Nesse sentido, o intuito também foi o de conquistar um público até então desinteressado pela leitura do literário, bem como valorizar e legitimar os estudantes leitores e fãs deste tipo de conteúdo menos tradicional.

Para que a caminhada seguisse em terreno mais sólido, foi necessário desenvolvermos uma pesquisa bibliográfica a respeito dos gêneros digitais e aprofundar a leitura da BNCC do Ensino Médio.⁶ E ainda, no intuito de compreendermos como funcionam, quais elementos os constituem e qual a forma mais viável de se trabalhar em sala de aula, analisamos os conteúdos dos principais canais de *booktubers* e *podcasts* literários.

A maior dificuldade dessa fase da pesquisa foi encontrar estudos acadêmicos sobre os *podcasts* e *booktubes* e sua utilização em sala de aula, já que são gêneros relativamente recentes. Tampouco foram encontradas orientações nas normativas oficiais sobre o modo como esses gêneros poderiam ser abordados. O que há na BNCC, por exemplo, é a citação de diversos gêneros digitais como possibilidade de trabalho com a literatura. Questionamos, portanto, se o professor, diante da BNCC, ficaria desorientado, pois na sua formação docente, tradicionalmente, não há orientações sobre estes novos gêneros multimidiáticos.

A partir da perceptível falta de elementos que tratam desses gêneros, notamos a necessidade de desenvolver uma pesquisa e uma metodologia de

⁶Em 2017, a versão final da BNCC foi publicada com a inserção do Ensino Médio e uma das orientações deste documento oficial refere-se ao trabalho com os gêneros digitais/multissemióticos/multimidiáticos no ensino de Língua Portuguesa. Diante do desafio de escrita de um e-book para a formação de professores da Educação Básica, foi preciso mergulhar na leitura da BNCC para desenvolver metodologias de ensino que contemplassem as orientações nela inseridas.

ensino que priorizassem as três esferas dos gêneros textuais: leitura/escuta⁷, análise linguística e produção de *podcasts* e *booktubes*. A partir daí, previmos a estratégia de socialização das produções que alcançassem leitores/ouvintes/seguidores para além dos limites institucionais do IFPR, já que, por natureza, esses gêneros são digitais e, portanto, compartilháveis com um número infinito de possíveis leitores.

Para que isso se concretizasse, primeiro foi preciso descobrir o conhecimento prévio dos estudantes de EMI do IFPR a respeito desses gêneros multimidiáticos, além de seu repertório de leitura/audição. Isso foi importante, pois partiríamos da ideia de que eles já traziam, para, a partir desse diagnóstico, elaborar estratégias de leitura/escuta, análise e produção textual, com foco no acervo das bibliotecas dos campi Colombo e Paranaguá do IFPR, onde desenvolvemos o projeto de pesquisa.

Na primeira semana de aula, realizamos uma sondagem com os estudantes no intuito de revelar a familiaridade deles com os gêneros digitais. Em 2019, este levantamento foi realizado nas turmas de EMI Técnico em Informática e Técnico em Alimentos do *campus* Colombo e, em 2020, foi a vez dos estudantes dos cursos de EMI Técnico em Informática, Técnico em Mecânica e Técnico em Meio Ambiente, do *campus* Paranaguá.

Feito o diagnóstico, cujos resultados compartilhamos nas próximas subseções, foi a vez de elaborarmos sequências didáticas, as quais também abordaram os três eixos: leitura/escuta, análise linguística e produção textual, explorando os elementos constitutivos de cada gênero literário e também dos gêneros digitais em questão.

Com as etapas das sequências didáticas concluídas, o trabalho seguiu com a produção dos *podcasts* nas turmas de Colombo, em 2019.

O podcast em sala de aula: uma experiência positiva no campus Colombo

Em 2019, efetivamos a maior parte das ações propostas no projeto, a começar pelo levantamento do conhecimento prévio dos estudantes do EMI de Colombo a respeito dos gêneros digitais *podcast* e *booktube*. As turmas participantes do projeto foram os 1º anos de Informática e de Alimentos, duas turmas de 2º ano de Alimentos e um 3º ano de Alimentos. Participaram

⁷Inserimos junto à leitura o item escuta, pois ela está para a produção oral assim como a leitura está para a produção escrita. Não há produção escrita em gêneros textuais sem antes promover estratégias de leitura e análise, assim como para efetivar uma produção oral é extremamente necessário desenvolver estratégias de escuta e análise dos gêneros orais.

no total 182 estudantes.

O resultado dessa sondagem foi surpreendente, já que associamos as novas gerações à tecnologia de forma automática e, por isso, costumamos acreditar que os jovens conhecem muito os gêneros que circulam na internet. No entanto, em função do contexto específico desta pesquisa, descobrimos que não era bem isso que ocorria naquela realidade.

Quadro 1 – Conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero *podcast*

Questão	Percentual	Número de estudantes
Sei o que é um <i>podcast</i>	36%	66
Sei o que é um <i>podcast</i> , mas não tenho costume de escutar	15%	27
Nunca ouvi falar em <i>podcast</i>	49%	89
Total	100%	182

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2 – Conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero *booktuber*

Questão	Percentual	Número de estudantes
Sei o que é um <i>booktuber</i>	12%	22
Sei o que é um <i>booktuber</i> , mas não tenho costume de consumir este conteúdo	23%	42
Nunca ouvi falar em <i>booktuber</i>	65%	118
Total	100%	182

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nesses primeiros resultados, o gênero *podcast* foi escolhido para dar início à formação do repertório de leitura de gêneros digitais, tendo em vista a posterior produção nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Para nossa alegria, o projeto recebeu uma injeção de apoio quando um servidor da biblioteca do *campus* Colombo demonstrou interesse em cooperar, ajudando nas produções junto aos estudantes, já que ele dispunha dos equipamentos para captação de áudio e encarregou-se de ministrar um *workshop* sobre edição de áudio.

Com esse apoio e, conseqüentemente, a real possibilidade de gravação dos *podcasts*, iniciamos a organização das turmas. Seleccionamos o repertório de canções e *podcasts* para as aulas de escuta e também uma coletânea de poemas, relatos e entrevistas para leitura e análise.

A organização das turmas foi pensada da seguinte maneira: I – As turmas de 1º anos fariam um *podcast* literário, com a junção de poemas e canções em torno de temas sugeridos pelos estudantes; II – As turmas de 2º ano produziram *podcasts* do tipo *storytelling*⁸, a partir dos relatos de experiências da infância; III – A turma de 3º ano produziria *podcasts* do tipo programa de entrevista, a partir dos temas escolhidos.

As etapas do encaminhamento metodológico foram: I – Aulas de leitura do gênero textual (1º anos: poema; 2º anos: relato; 3º ano: entrevista); II – Aulas de escuta de canções e *podcasts*; III – Divisão das turmas em grupos; IV – Produção da pauta de *podcast* a partir de modelo fornecido; V – Participação de um membro do grupo no Workshop de Edição de Áudio; VI – Gravação do áudio dos *podcasts*; VII – Edição dos áudios gravados; VIII – Audição e avaliação dos *podcasts* produzidos.

Quadro 3 - Planejamento das atividades (gêneros textuais e tipos de *podcasts* selecionados para leitura/escuta em sala de aula)

Turmas	Tipo de <i>podcast</i>	Gêneros textuais	Aula de escuta - canções	Aula de escuta - <i>Podcasts</i>
1º anos	Literário - programa de rádio	Poema e Letra de Canção	"Seu Olhar", de Arnaldo Antunes; "Construção", de Chico Buarque.	Projeto Humanos - Caso Evandro, "Poemoda", da Rádio E-Paraná, "Radiocaos", da Rádio E-Paraná.
2º anos	<i>Storytelling</i>	Relatos	"Velho Chico", de Chico Buarque na interpretação de Mônica Salmaso	"Projeto Humanos" - Caso Evandro e "Popularium" 7 - O lobo do homem.
3º anos	Programa de entrevista	Entrevista	"A história de Lily Braun", de Chico Buarque	"Projeto Humanos" - Caso Evandro e "Narrativas", #01 Literatura Fantástica

Fonte: Dados da pesquisa

Depois da escuta e análise dos *podcasts*, havia chegado a hora das

⁸ *Storytelling* é um tipo de *podcast* que tem como objetivo contar uma história real ou ficcional, utilizando os elementos da narrativa e os recursos sonoros para enfatizar as emoções que se deseja despertar no ouvinte.

produções e, para tanto, oferecemos um “*Workshop* de Edição de Áudio” cujo intuito era que os estudantes conhecessem as ferramentas gratuitas disponíveis para esse trabalho. Após participarem do *workshop* sobre gravação, em contraturno, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, orientamos os estudantes para a produção escrita das pautas dos *podcasts*, a partir de um modelo por nós desenvolvido.

De posse das pautas, os estudantes começaram as gravações que ocorreram nas dependências do *campus*, em uma sala cuja acústica era boa, facilitando a gravação sem ruídos indesejáveis. O uso do equipamento de captação de áudio e a orientação da parte técnica da gravação dos *podcasts* foram mediados pelo servidor da biblioteca, garantindo a qualidade de som dos arquivos.

Cada grupo editou seu material e entregou o arquivo definitivo para a avaliação docente. Como estratégia de socialização-piloto das produções, foram organizadas aulas de escuta e avaliação dos *podcasts* produzidos e os estudantes puderam se autoavaliar e avaliar a produção dos colegas por meio dos critérios pré-estabelecidos. A intenção dessa socialização-piloto era de que os estudantes pudessem escutar os *podcasts* produzidos pelos colegas e também percebessem a reação de seus primeiros ouvintes.

a) Reflexão sobre as estratégias de produção de *podcasts* com as turmas de 1º ano:

A organização da apresentação das produções dos *podcasts* das turmas de 1º, 2º e 3º anos do *campus* Colombo consta no Quadro 4.

Quadro 4 – Participação dos estudantes

Ano	Turma	Número de <i>podcasts</i>	Títulos dos <i>podcasts</i> produzidos
1º	Técnico em Alimentos	5	"Breves pensamentos", "Clicast", "Bem me quer", "Rádio IF Colombo", "Radioshow".
1º	Técnico em Informática	7	"O Confessionário", "Lovecast", "Meu poder", "Preconcast", "Rádio Áurea", "Corno FM", "Los Inutcheus".
2º	Técnico em Alimentos A	7	"Bets", "Dia na praia", "Escorregaram na banana", "Nossas Histórias: episódio Praia", "Um ladrão peculiar", "Casa dos traumas", "Criança travessa".
2º	Técnico em Alimentos B	7	"Adolescence history", "Histórias de Casa", "Mãe, socorro", "O príncipe que virou sapo", "Marcas da vida", "Recomeço", "O dia em que eu apanhei".
3º	Técnico em Alimentos	7	"Brasileirando", "Gêneros Novela e Cinema no Brasil", "Distúrbios Mentais", "Feminicídio", "Sexualidade no ambiente escolar", "Do Batuque ao 150 bpm", "Os jogos e sua narrativa".

Fonte: a autora.

Entre os grupos das turmas de primeiros anos, houve um engajamento intenso dos estudantes na participação de todas as estratégias propostas para *podcasts* do tipo literário: canções e poemas. Na turma de Informática 2019, todos os grupos entregaram o *podcast*. Já na turma de Alimentos 2019, três grupos não conseguiram entregar o produto final e desses, apenas um deles não chegou a produzir a pauta.

No que concerne à qualidade das gravações, entre todos os *podcasts* produzidos, nenhum foi avaliado como insuficiente, todos atingiram resultados bom ou excelente, e o que se comprovou na avaliação discente foi que eles estavam satisfeitos com a qualidade dos *podcasts*, com o conteúdo, com a seleção de poemas e canções, a partir do tema de cada grupo.

A nossa avaliação para a pesquisa foi bastante positiva, pois além de um material interessante para disponibilizar na *web*, foi possível, por meio das estratégias desenvolvidas, perceber o engajamento da maioria dos estu-

dantes de 1º ano. Além disso, em função de um efetivo trabalho com o material literário, foi realmente possível contribuir para a formação de repertório de leitura poética e multimidiática.

b) Reflexão sobre as estratégias de produção de *podcasts* com as turmas de 2º ano

As turmas de Alimentos 2018 A e B receberam como desafio a produção de *podcasts* do tipo *storytelling*, feitos a partir da produção de um relato de memória (2º bimestre). Essa produção textual foi desenvolvida depois da leitura e análise de uma coletânea de relatos ficcionais de infância, a audição e análise da letra de canção “Velho Chico”, de Chico Buarque. Foi uma produção individual.

As devolutivas avaliativas sobre as produções e orientações de reescrita foram marcadas no corpo dos textos por meio de códigos pré-estabelecidos. Depois, em grupos, eles escolheram a melhor história para transformar em *podcast*. Escreveram a pauta, gravaram e editaram o material que foi socializado em sala de aula. As avaliações também ocorreram com a escuta dos colegas, realizadas por todos os ouvintes, a partir de critérios pré-determinados.

Quanto à qualidade das gravações, considerando todos os *podcasts* entregues, nenhum foi avaliado como insuficiente, todos atingiram resultados bom ou excelente e o que se comprovou na avaliação foi que os estudantes estavam satisfeitos com a qualidade dos *podcasts* e com os seus conteúdos. O que nos surpreendeu nestes *podcasts* foram as histórias baseadas em experiências da infância, algumas muito marcadas por violência e abusos. Eram textos muitas vezes impactantes e com a escuta seguida de conversas dirigidas, julgamos que foi um encaminhamento muito interessante para reflexão acerca dessas práticas de violência familiar, que tanto traumatizam crianças.

c) Reflexão sobre as estratégias de produção de *podcasts* com as turmas de 3º ano

Já a turma de Alimentos 2017 (3º ano do EMI) produziu *podcasts* do tipo “Programa de Entrevista com Especialista”, a partir de temas sorteados entre os grupos. Eles produziram a pauta a partir de um modelo oferecido e

realizaram as gravações sob orientação do servidor colaborador e com professores convidados para as entrevistas.

No que diz respeito à qualidade das gravações, entre todos os *podcasts* entregues, nenhum foi avaliado como insuficiente, todos atingiram resultados bom ou excelente e o que se comprovou na avaliação foi que os estudantes estavam satisfeitos com a qualidade dos *podcasts* e com o conteúdo deles. Essas produções apresentaram, de acordo com a nossa avaliação, uma qualidade de conteúdo acima da média e foram consideradas surpreendentes, pois as equipes levantaram questionamentos interessantes para os entrevistados e utilizaram recursos sonoros muito adequados para cada *podcast*.

Em setembro de 2019, nosso projeto de pesquisa foi apresentado no Seminário de Pesquisa da Uniandrade, intitulado “Convergência, interdisciplinaridade e ensino da literatura”. O trabalho também foi apresentado no Evento de Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação do *campus* Colombo (ME²PI), em novembro de 2019. Os *podcasts* produzidos pelos estudantes foram armazenados na biblioteca do *campus*, visando posterior formação do acervo digital.

O booktube e o envolvimento dos estudantes nas atividades não presenciais em 2020, no campus Paranaguá

Não é exagero falar que o ano de 2020 ficará marcado na história do Brasil e do mundo devido à pandemia do Covid-19 e que as atividades de ensino, pesquisa e extensão foram atingidas diretamente pela suspensão das aulas presenciais, a partir de março do referido ano.

Diante dos desafios impostos à Educação neste contexto e na intenção de manter o projeto em execução, foi desenvolvida uma Atividade Pedagógica Não-presencial (APNP)⁹ de forma integrada com os colegas da área de Linguagens do *campus* Paranaguá. As estratégias desenvolvidas foram disponibilizadas para os estudantes via plataforma *Moodle*, no ambiente virtual de aprendizagem. Para esta APNP, como responsáveis pelos componentes curriculares Língua Portuguesa e Literatura I e III dos cursos de EMI de Técnico em Mecânica, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Informática, propusemos um módulo intitulado “Leitura e Interpretação de *Booktubes*.” O trabalho com este gênero nesses componentes já estava presente no plano

⁹Modo de trabalho educacional adotado pelo IFPR ao longo da suspensão do calendário acadêmico que ofereceu atividades remotas, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem entre outros recursos tecnológicos.

de ensino de 2020, e algumas ações já haviam sido realizadas antes da suspensão das aulas presenciais.

Entre essas ações, destacamos a sondagem realizada com os estudantes no intuito de realizar o levantamento dos seus conhecimentos prévios sobre os gêneros digitais, entre eles os *booktubes*. Participaram deste levantamento os matriculados de 1º ano e 3º ano do EMI, dos cursos Técnico em Informática, Técnico em Mecânica e Técnico em Meio Ambiente, totalizando 234 discentes. Desses, 14% disseram conhecer o gênero *booktube*, 18% afirmaram conhecer, mas não seguir nenhum *booktube* e a grande maioria, 68% dos estudantes, afirmaram desconhecer o gênero *booktube*. Diante destes números, destaca-se a relevância do trabalho deste gênero midiático em sala de aula, e para tanto, pautamo-nos nas orientações da BNCC:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p. 68).

Com vistas ao que propõe a BNCC no ensino de literatura para o Ensino Médio, demos continuidade à elaboração da sequência didática e estratégias de leitura, análise e produção de *booktubes* com os estudantes de Língua Portuguesa e Literatura I e Língua Portuguesa e Literatura III. Para tanto, foi fundamental estabelecer quais gêneros literários seriam privilegiados em cada ano do EMI.

Nas turmas de 1º ano, encaminhamos as leituras de poemas e a abordagem teórica sobre o gênero. A visita à biblioteca para empréstimo de obras poéticas já estava agendada, mas a pandemia impediu a sua efetivação. Já com os estudantes do 3º ano, foi possível realizar a visita e houve um contato com o acervo de literatura nacional, com foco no gênero romance. Mais precisamente, foi possível visualizar o acervo do período do Modernismo no Brasil e da literatura contemporânea, o que já estava previsto no programa da componente curricular ao longo do ano.

Nessas aulas de leitura realizadas na biblioteca, cada estudante escolheu a obra literária do acervo que deveria ser lida e a partir da qual deveria realizar o fichamento, conforme orientação de produção. Depois dessas ações, as aulas foram suspensas e as incertezas quanto ao possível retorno às aulas presenciais foram postergando a realização das demais estratégias de leitura das obras, elaboração de resenhas e pautas que orientassem a

produção dos *booktubes*.

Diante deste cenário e com a possibilidade de iniciar as atividades de modo remoto por meio da APNP, a área de Linguagens do *campus* Paranguá ofertou o curso *Leituras de Múltiplas Leituras*, no final do mês de junho, dividido em quatro módulos para estudantes de todas as turmas do EMI, nos três cursos, e também estudantes dos cursos superiores, totalizando 452 inscritos.

Os estudantes do último ano do EMI e dos cursos de Tecnologia em Gestão Ambiental (TGA) e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS) não eram obrigados a realizar o módulo 1. Por isso, a participação foi considerada muito baixa. Diante da não-obrigatoriedade para uma parcela dos inscritos, consideraremos para nosso estudo o número de 269 estudantes do EMI, de 1º, 2º e 3º anos que têm Língua Portuguesa na grade curricular, ou seja, EMI Informática, Mecânica e Meio Ambiente, de 1º, 2º e 3º anos.

É importante observar que 197 estudantes tiveram aproveitamento suficiente para receber as 18 horas que estavam previstas na APNP para os componentes de Língua Portuguesa e Literatura, ou seja, 73,3% dos estudantes realizaram as atividades sobre os *booktubes*, e é sobre essas estratégias que os próximos parágrafos discorrem.

O Módulo 1, intitulado “Leitura e Interpretação de *Booktubes*” foi desenvolvido a partir dos estudos já realizados sobre esse gênero digital que está bastante em voga na plataforma *YouTube* e vem ganhando um público bem significativo. As estratégias de leitura, análise e produção textual foram pensadas a partir dos elementos constituintes deste gênero multimidiático. Também por considerar o contexto de pandemia do Coronavírus, vimos a necessidade de viabilizar estratégias diferenciadas que explorassem as múltiplas possibilidades de realização e avaliação de competências leitoras dos estudantes, dado o contexto emergencial de trabalho remoto.

Como a proposta abrangia estudantes de diferentes fases do ensino (do Ensino Médio Integrado ao Ensino Superior), foram elaboradas estratégias que fossem desafiadoras, mas de complexidade moderada para atender a público tão variado. Desse modo, tivemos cuidado para manter a atenção nas questões de acessibilidade, pois muitos estudantes dispunham apenas de um celular do tipo *smartphone* como ferramenta de acesso ao curso no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

O módulo teve início com um vídeo que foi produzido para a apresen-

tação do projeto de pesquisa “Literatura na web: a produção de *podcasts* e *booktubes* no ensino de Língua Portuguesa no IFPR”¹⁰. O intuito dessa gravação era familiarizar o participante com as ações desenvolvidas até aquele momento, de modo a que tivesse ciência de que o módulo e os resultados trazidos por ele seriam parte da pesquisa.

A primeira atividade a ser realizada pelo estudante foi *O que é uma resenha?* Nela, desenvolvemos uma breve explicação do gênero resenha, para então propormos um questionário constituído de oito questões, sendo sete questões de múltipla escolha e uma questão discursiva, a partir da leitura da resenha literária sobre o livro *A camareira*, de Markus Orths. Essa foi a estratégia com a maior participação dos inscritos na APNP, pois, dos 452 inscritos, 289 estudantes responderam ao questionário que disponibilizava duas tentativas e um *feedback*, para que o estudante pudesse acompanhar seu desempenho.

A segunda atividade desenvolvida pelo estudante foi chamada de *Conhecendo os booktubes*. Nela, havia uma explicação acerca do gênero *booktube* e três vídeos com *booktubers*¹¹ diferentes para serem assistidos e analisados, a partir de um roteiro anexado à questão.

O roteiro compreendia os seguintes tópicos de análise:

- 1) da estrutura do *booktube*;
- 2) da linguagem utilizada pelos apresentadores;
- 3) da intencionalidade do gênero *booktube*;
- 4) sobre a relação entre os três *booktubes*, abordando similaridades e diferenças;
- 5) relacionadas à manifestação por parte do estudante sobre a sua relação com a leitura literária (se conheciam ou não as obras apresentadas pelos *booktubers* e quais delas ficaram com vontade de ler, depois de assistir aos vídeos).

Considerando os estudantes de Ensino Médio, dos 269 inscritos, 201 enviaram os arquivos nos formatos Word, PDF ou fotografias, ou seja, 74,7% dos estudantes mandaram sua atividade. A qualidade das análises comparadas foi considerada muito satisfatória, pois todas as questões eram respondidas e, em algumas delas, os estudantes produziram resenha dos *booktubes*, aproveitando o que aprenderam na atividade 1.

¹⁰O vídeo está disponível no *Youtube* em: <https://youtu.be/5OayQYPX6y4>.

¹¹Os vídeos dos *booktubers* ganharam tradução em Libras para que fossem acessíveis aos nossos estudantes surdos, conforme os links: Canal Navegantes: *booktuber* Bruno Neutes: <https://youtu.be/kFt1fAOyuMo>. Canal Ju Cirqueira: <https://youtu.be/JWeDFphl6x0>. Canal Bitinices, *booktuber* Prof. Biti: <https://youtu.be/UNinjSzYBks>.

Despertou-nos a atenção a preferência de parte significativa dos estudantes por obras apresentadas pelo *booktuber* Bruno Neutes, principalmente a obra literária intitulada *Precisamos falar sobre o Kevin*, citado em cerca de 53% das análises enviadas como uma leitura que tiveram desejo de realizar. As devolutivas com comentários acerca da completude dessas análises comparadas foram encaminhadas via plataforma *Moodle*, individualmente.

Na terceira atividade propusemos um fórum de discussão, no qual o estudante precisava, depois de assistir ao vídeo: *Booktuber tem cacife para falar de Literatura?* do canal 1 metro e ½ de livros¹², responder à questão: “Os *booktubers*, enquanto formadores de opinião, contribuem de que modo para formação de leitores?” Essa atividade também teve boa participação dos estudantes, pois dos 269 inscritos, 209 responderam ao fórum, totalizando 77,7% dos estudantes. As devolutivas foram dadas diretamente no fórum e quando havia alguma recomendação de “desenvolver mais a reflexão ou rever a ortografia/digitação/acentuação de palavras” era encaminhada de forma privada, para não expor o estudante.

Na quarta atividade, intitulada: *Eu também posso ser um booktuber?*, apresentamos um breve roteiro com quatro passos para que os estudantes, por meio de áudio ou vídeo, pudessem “se ver”, ou seja, perceberem-se como criadores de conteúdo de *booktube*. O encaminhamento foi o seguinte:

Para isso, siga o seguinte roteiro para criar seu vídeo ou arquivo de áudio:

- 1) Apresentação: nome, turma, qual turno estuda.
- 2) Fale sobre as suas impressões quanto à utilidade do gênero *booktube*.
- 3) Considerando os livros que você já leu, você faria um *booktube* sobre qual deles?
- 4) Quais dificuldades você acredita que vai enfrentar na produção de um *booktube*?¹³

A surpresa nesta atividade foram os estudantes que fizeram mais que o solicitado e produziram *booktubes*, um deles, inclusive, com tradução em Libras.

A maioria dos arquivos recebidos foram de áudio e a partir do conteúdo apresentado foi possível deduzir que essa escolha se deu principalmente por timidez diante de câmeras. Mas, talvez por ser mais prático (em termos de dificuldade técnica) gravar um áudio do que gravar um vídeo, também tenha sido um fator para que isso ocorresse no caso em questão.

¹²Canal 1 metro e ½ de livros com tradução em Libras: *Booktuber tem cacife para falar de Literatura?* <https://youtu.be/e6KD1UwbOEo>.

¹³Este foi o encaminhamento para o estudante realizar a atividade de produção do áudio ou vídeo.

As atividades obtiveram resultados muito satisfatórios e comemoramos a marca de 144 arquivos de áudio ou vídeo entregues. Ou seja, 53,53% dos estudantes chegaram até o final do módulo e receberam conceito A.

Com base nas informações dadas pelos estudantes, o trabalho privilegiou um gênero que pode sim ajudar a formar leitores literários, pois os *booktubers* trazem uma linguagem mais próxima dos jovens e apontam caminhos possíveis de imersão nas obras literárias que agradam a este público.

Conclusões e encaminhamentos do trabalho com gêneros digitais para o ensino de literatura

Como foi possível perceber a partir da leitura deste artigo, o ensino de literatura por meio dos gêneros digitais traz resultados muito satisfatórios. Tivemos muitas manifestações de estudantes e também de seus responsáveis legais elogiando as estratégias apresentadas, bem como a seleção de *podcasts* e *booktubes* para formar o primeiro repertório dos gêneros.

De acordo com as pesquisas para levantamento do conhecimento prévio dos estudantes, descobrimos que 48% não conhecia os *podcasts*, e 68% desconheciam os *booktubes*. Depois das estratégias de leitura, análise e produção, chegamos muito próximos de atingir a totalidade dos estudantes como conhecedores e criadores de conteúdo nesses gêneros digitais. Os *feedbacks* positivos dos discentes com relação à relevância de se ter contato com a literatura por meio dos gêneros digitais estão documentados em vídeos e áudios gravados pelos próprios estudantes na atividade não-presencial ofertada na APNP “Leitura de Múltiplas Linguagens”, de 2020.

Com o gênero *podcast* foi possível finalizarmos todas as etapas e trazeremos neste trabalho resultados mais conclusivos. No entanto, com relação ao gênero *booktube*, a etapa de produção será realizada quando houver a possibilidade de retorno das aulas presenciais.

Os próximos passos da pesquisa a serem desenvolvidos no ano de 2021 compreendem ações de organização dos dados e dos documentos gerados a partir das estratégias desenvolvidas em 2019 e 2020, inclusive das opiniões expressas pelos estudantes sobre como foi a experiência de trabalhar literatura por intermédio dos gêneros digitais. Este projeto de pesquisa terá como produto um livro ou *e-book* para a formação continuada de docentes de Língua Portuguesa e Literatura, com o qual pretendemos contribuir na pesquisa sobre esta área ainda tão carente de estudos científicos.

LER E ESCREVER CAMINHAM JUNTOS: O JORNAL COLABORATIVO *O CLUBE* E O INCENTIVO À ESCRITA LITERÁRIA

Jeanine Geraldo Javarez¹⁴
Bárbara Elisa Marques¹⁵

Introdução

O jornal *O Clube* foi criado em 2019 com o objetivo de divulgar a agenda do projeto de extensão *Clube de Leitura*, que iniciara seus trabalhos no ano anterior, no *campus* Pinhais do Instituto Federal do Paraná. O formato, a princípio impresso, foi elaborado pelo bolsista do projeto, estudante do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, que também cuidava da edição e divulgação *do Clube* nas redes sociais. Com o isolamento social, o jornal passou do meio impresso para o virtual, tornando-se, efetivamente, um jornal colaborativo. Além de resenhas e textos de opinião, *O Clube* conta com uma seção dedicada à publicação de textos literários elaborados pelos próprios estudantes do *campus*. Dessa forma, este capítulo tem como objetivo relatar a experiência obtida com a implantação do jornal, assim como discutir a relação entre leitura e escrita criativa, levando-se em consideração a importância da literatura na formação do sujeito.

Para tanto, iniciamos com uma discussão teórica sobre o ensino de literatura (CANDIDO, 2004; TODOROV, 2017), delimitando o contexto em que surge o projeto de extensão. Em seguida, apresentamos o formato inicial do jornal impresso *O Clube* e relatamos a experiência posterior de criação do blog para o jornal virtual. Por fim, a partir das condições encontradas no novo formato de publicação, descrevemos a concepção da proposta de oficinas de escrita criativa para os estudantes e os resultados obtidos.

¹⁴Mestre em Estudos da Linguagem, pela UEPG, Especialista em Narrativas Visuais, pela UTFPR, Licenciada em Português/Inglês, pela UEPG. Atualmente é professora do ensino básico, técnico e tecnológico do IFPR, *campus* Pinhais, e líder do Grupo de Pesquisa "Literatura, Cinema e Ensino" (IFPR/UEPG). ORCID: 0000-0001-7774-9149. E-mail: jeanine.javarez@ifpr.edu.br.

¹⁵Mestre em Educação pela UFPR e Licenciada em Letras Português/Espanhol pela mesma instituição. Atualmente é professora do ensino básico, técnico e tecnológico do IFPR, *campus* Pinhais. ORCID: 0000-0002-0529-0268. E-mail: barbara.marques@ifpr.edu.br.

Discussões Teóricas

Em “O direito à literatura”, Antonio Candido (2004, p. 177) defende que a literatura tem potencial humanizador, no sentido de que possibilita a vivência dialética dos problemas da vida - ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater os valores que a sociedade preconiza - e também “nos organiza, nos liberta do caos” (*ibidem*, p. 188).

No entanto, muitos alunos da educação pública terão contato com livros literários somente na escola, o que, por sua vez, geralmente, tem o efeito inverso ao pretendido: em vez de serem incentivados a ler, os alunos são obrigados a fazê-lo, resultando em aversão aos livros e à literatura em geral. Além disso, o contato com a obra literária durante as aulas de língua materna se faz de maneira similar ao que ocorre com a física, ou seja, é direcionada para o estudo da disciplina, quando “poderíamos ter preferido nos orientar para o ‘estudo do objeto’” (TODOROV, 2017, p. 28), como na história. Em outras palavras, o que se estaria priorizando, nesse caso, seria o conhecimento *sobre a* literatura e não *da* literatura. Todorov (2017, p. 29) explica que a semiótica, a pragmática e a retórica “são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam”.

Se, por um lado, pode-se supor que o ensino literário na escola seja resultado da formação dos docentes de Letras que perpetuam esse tipo de abordagem, para o teórico, “os professores não são os responsáveis por essa maneira ascética de falar da literatura” (TODOROV, 2017, p. 31). Isso porque, segundo ele, críticos e teóricos exercem certo tipo de abuso de poder ao determinar o que deve e o que não deve ser estudado nas aulas de literatura. Nas palavras de Todorov (*ibidem*): “se em física é ignorante aquele que não conhece a lei da gravitação, em literatura essa ignorância é atribuída a quem não leu *As Flores do Mal*”.

Entretanto, isso não significa que o ensino de literatura deva se voltar única e exclusivamente ao gosto pessoal de estudantes e professores, já que “o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento” (*ibidem*). A diferença é que, nesse tipo de abordagem, que privilegia o contato com a obra em si, esse conhecimento é *construído* e não está sujeito, como ocorre em geral na física, para continuar com a comparação de Todorov, à aplicação de fórmulas a situações predeterminadas. Dessa maneira, a leitura e a discussão de obras

literárias, mediadas pelo professor, levariam em consideração o ponto de vista dos estudantes, sua forma de ler e o conhecimento de mundo que carregam. Esta abordagem, por sua vez, vai ao encontro do argumentado por Freire (1987) em “A importância do ato de ler”, em que defende que a leitura da palavra mundo precede à leitura da palavra e, por conseguinte, a leitura da palavra não deveria constituir uma ruptura com a leitura do mundo, mas a sua complementação.

Nossa experiência em sala de aula mostra que o estereótipo do aluno que não lê é, muitas vezes, uma exceção. Várias vezes nos deparamos, durante as aulas, com estudantes entretidos na leitura de um livro que não faz parte do currículo escolar. Algo parecido acontece com a escrita. Temos estudantes que não se interessam pelas redações tipicamente escolares, mas se animam no momento em que podem utilizar a imaginação e escrever uma poesia ou um conto, por exemplo.

Nesse sentido, o projeto de extensão *Clube de Leitura*, além de promover e incentivar o contato com a literatura, tal qual Todorov (2017) e Candido (2004) argumentam, propicia ainda aos alunos um espaço em que possam ler o que quiserem e discutir suas experiências literárias. A não obrigatoriedade das atividades extracurriculares e a possibilidade de escolher qualquer livro para ler motivam os estudantes, pois a chance de falar a respeito de suas experiências de leitura os conscientiza sobre suas próprias interpretações. É possível dizer, então, que os adolescentes gostam de ler e é a instituição escolar que, de certa forma, diminui seu gosto pela leitura. Consequentemente, ações que proporcionem a eles o que precisam para se tornarem grandes leitores na escola devem ser incentivadas.

Na maioria das vezes, quando se fala de literatura, refere-se à leitura. Mas não podemos esquecer que os livros são escritos por alguém, ou seja, escrever faz parte do sistema literário. Com isso em mente, *O Clube* tornou-se, também, um espaço para estudantes e funcionários do IFPR publicarem seus próprios escritos literários – poemas e contos principalmente – demonstrando, enfim, que o ler e o escrever caminham juntos.

O Clube: começos

Conforme apresentado brevemente, o *Clube de Leitura* foi criado em 2018, no *campus* Pinhais do IFPR, com o objetivo de proporcionar aos alunos um espaço para troca de experiências de leitura. Embora muitos elementos

tenham mudado desde então, como a estrutura do próprio clube e a adição de eventos envolvendo oficinas e palestras sobre temas relacionados à saúde mental e inclusão, por exemplo, um dos mais bem-sucedidos foi o jornal *O Clube*, originalmente, organizado pelo estudante Maycon Felipe dos Santos de Moraes, que recebeu bolsa Pibex-Jr por dois anos.

FIGURA 1 – O CLUBE, 4ª EDIÇÃO: NOVIDADES E HORÓSCOPO LITERÁRIO

HORÓSCOPO LITERÁRIO

Terror (21/03 - 19/04)
«Se o amor dela morresse, eu arrancaria seu coração do peito e beberia seu sangue.» - *Wuthering Heights*

Culinária (20/04 - 20/05)
«One cannot think well, love well, sleep well, if one has not dined well.» - *A Room of One's Own*

Sci-Fi (21/05 - 21/06)
«Ainda não viu que você é a melhor coisa que me aconteceu em muito tempo?» - *Uma Dobra no Tempo*

Drama (22/06 - 22/07)
«Tenía la ternura torpe de quien nunca ha sido amado y debe improvisar.» - *La casa de los espíritus*

Autobiografia (23/07 - 22/08)
«Although I am a gregarious person, I love solitude even more.» - *Long Walk to Freedom*

Autoajuda (23/08 - 22/09)
«A suprema arte da guerra é derrotar o inimigo sem lutar.» - *A arte da guerra*

Romance (23/09 - 22/10)
«Fue el tiempo que pasaste con tu rosa lo que la hizo tan importante.» - *El Principito*

Suspense (23/10 - 21/11)
«Prédios queimam, pessoas morrem, mas o amor verdadeiro é para sempre.» - *O Corvo*

Comédia (22/11 - 21/12)
«Lord, what fools these mortals be!» - *A Midsummer Night's Dream*

Distopia (22/12 - 19/01)
«Nunca olvidas la cara de quién fue tu última esperanza.» - *Los Juegos del Hambre*

Aventura (20/01 - 18/02)
«Quem clegeu a busca, não pode recusar a travessia.» - *Grande Sertão: Veredas*

Fantasia (19/02 - 20/03)
«A cegueira também é isto, viver num mundo onde se tenha acabado a esperança.» - *Ensaio sobre a Cegueira*

Quando? Toda quarta-feira
Que horas? Das 14h às 15h30
Onde? Biblioteca do IFPR - Campus Pinhais

O CLUBE
EDIÇÃO 4ª 06/06/2019
Notícias
POR UMA ESCOLA PACÍFICA
POR BÁRBARA ELISA MARQUES
No dia 22 de maio, realizou-se, em conjunto com o NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas), uma roda de conversa sobre a violência escolar, que contou com a presença de estudantes e servidores.
De maneira a estimular a discussão, foram apresentados os dados da enquete sobre a percepção do ambiente escolar elaborada pelo NAPNE. O questionário recebeu trinta respostas e trouxe dados interessantes para a reflexão.
Sobre o que sentiam quando estavam na escola, 70% afirmaram sentir desânimo e 63% ansiedade. O terceiro sentimento mais mencionado foi a alegria, por 43% dos participantes. Em relação ao que mais gostam na escola, o item mais apontado, por 60% dos respondentes, foi conversar com os professores. Por outro lado, ao serem questionados sobre a maior dificuldade que encontram na escola, 77% dos participantes acreditam que é dar conta de todas as matérias e trabalhos. Apesar de muito discutido na mídia, o *bullying* foi citado por somente 10% dos respondentes.
Por fim, foram discutidas medidas que podem ser tomadas para melhorar o ambiente escolar. Todos concordaram que são necessários mais momentos de diálogo sobre temas de interesse dos estudantes. O NAPNE está aberto para receber sugestões a fim de organizar outras rodas de conversa no próximo semestre.

@clubedeleituraifpinhais
Feito por: Maycon Moraes

Fonte: Clube de Leitura - IFPR Pinhais (2019).

As primeiras versões d'*O Clube* eram impressas e contavam com cinco seções: I) notícias: um texto escrito por um dos participantes do *Clube*, geralmente a coordenadora ou a bibliotecária; II) horóscopo literário: os signos e previsões do zodíaco foram substituídos por um gênero literário e uma citação; III) cronograma: com as reuniões e informes do mês; IV) coluna literária: espaço no qual os alunos podiam publicar seus contos e poemas; e V) recomendações de livros: geralmente três livros lidos pelos membros do clube com uma pequena resenha.

FIGURA 2 – O CLUBE, 4ª EDIÇÃO: RECOMENDAÇÕES DO LIVRO, PROGRAMAÇÃO E COLUNA LITERÁRIA

O CLUBE INDICA



1. SEGUNDA FUNDAÇÃO
Neste último volume da trilogia, Asimov nos traz o desfecho dessa história. Será que os planos de Hari Seldon foram concretizados? Onde está a Segunda Fundação? Ou melhor, será que ela realmente existe?



2. O CONTO DA AIA
Após a república de Gilead ser instaurada, todas as mulheres férteis são retiradas de suas famílias, estas que não se sabe para onde foi. Mulher nenhum tem direito nesta sociedade, como a personagem principal temos Offred, que vive uma realidade horrível, quem ela é? Apenas uma Aia.



3. VULGO GRACE
Também de Atwood e com adaptação em série pela Netflix, é baseada em um caso real que ocorreu em 1840, no Canadá desta vez a escritora nos conta sobre Grace Marks, uma empregada que foi condenada a prisão perpétua.

AGENDA



05/06 III Feira de Troca de Livros

12/06 Sons di Versos
Responsável: Rodrigo Coura

19/06 Encontro

26/06 Encontro
Responsável: Kauane

**Todos os eventos ocorrerão na
Biblioteca do IFPR campus
Pinhais, às 14h.**



LITERANDO

O Lórd-do-Sol

Por Antonio Carlos

Teu brilho ilumina-me,
Enquanto penso,
Em tua beleza,
Em teus segredos.

Ilumina-me,
Como uma vez,
Iluminaste minha vida,
Minha melancólica vida,
Que deixei para trás,
Na primeira vez que o observei.

Mesmo se não existisses,
Admirar-te-ia como quando,
Um Príncipe admirou.
Não sou ele,
Mas tu ainda és você,
E Você ainda és tu.

Teu dourado brilho,
Lembrando um coração arrependido,
Mas com o poder,
De mudar tudo a sua volta.



Fonte: Clube de Leitura - IFPR Pinhais (2019).

Apesar da boa aceitação dentro da comunidade acadêmica, a versão impressa do jornal apresentava muitas limitações. Devido à restrição no uso de impressora colorida, não era possível distribuir muitos exemplares; então, o alcance da publicação era restrito. Além disso, havia também limitação de espaço: os textos precisavam ser curtos para que o jornal se encaixasse em uma folha de papel A4 (frente e verso). Assim, não foi possível alcançar pessoas que não pertenciam à comunidade acadêmica.

Por causa disso, os participantes do clube de leitura passaram a pensar uma estratégia sobre como migrar o jornal impresso para uma versão digital. Com a suspensão das aulas, devido à pandemia de Covid-19, tornou-se imperioso criar um jornal virtual para continuar com as publicações ou a edição d'O Clube seria interrompida até que retornássemos às aulas presenciais.

O Clube se torna um Blog

A versão impressa do jornal já havia construído uma identidade visual e era esperada mensalmente por seus leitores. Em geral, não precisava ser procurada ou acessada, pois era distribuída pelo *campus* e de alguma maneira chegava às mãos dos mais diversos sujeitos. A versão digital, por sua vez, por estar em um suporte diferente, não teria automaticamente a visita dos antigos leitores. Foi necessário criar maneiras de convidá-los à leitura.

As redes sociais são meios fundamentais para a divulgação de conteúdos. O *Clube de Leitura* já possuía *Instagram* e *Facebook*, nos quais eram divulgados os eventos, diversas sugestões de leitura e as edições impressas, mas não se propunha a publicar textos periodicamente nestas páginas. Como o objetivo era transformar *O Clube* em um jornal virtual construído a partir das colaborações da comunidade acadêmica, e para não o confundir com outras iniciativas do projeto de extensão, optou-se por criar um blog fora das redes, mas usá-las para a divulgação de cada nova postagem no blog.

Inicialmente, foi necessário encontrar uma plataforma que pudesse hospedar o jornal de maneira gratuita. Decidiu-se, então, utilizar o Blogger, vinculado à conta de e-mail criada para *O Clube*, que receberia os textos para publicação.

FIGURA 3 – BLOG O CLUBE



Fonte: Clube de Leitura - IFPR Pinhais (2020).

Os pontos positivos foram a possibilidade de um alcance maior de leitores, inclusive de fora da comunidade escolar - mesmo com a necessidade de construir engajamento desses sujeitos em meio a tanta informação que circula na internet, e a dinamicidade característica de um suporte virtual. Os textos podem ter extensões variadas e a publicação pode ser feita de maneira mais ou menos frequente, dependendo da quantidade de escritos enviados pelos colaboradores.

FIGURA 4 – CHAMADA PARA PUBLICAÇÃO N'O CLUBE



Compartilhe seus escritos e suas leituras

O jornal do Clube de Leitura do IFPR Pinhais, além de estar de cara nova, agora passa a ser colaborativo. Receberemos textos literários, tirinhas, charges, resenhas e outros escritos relacionados à leitura para publicação nesta página.

Os textos devem ser enviados em arquivo de texto editável e as imagens em arquivos JPG, GIF ou PNG para o email oclube.ifprpinhais@gmail.com. Todos os textos passarão por uma revisão antes da publicação.

Aguardamos as contribuições de vocês!

Fonte: Clube de Leitura - IFPR Pinhais (2020).

FIGURA 5 – POESIA PUBLICADA N'O CLUBE

De tempo em tempo

por Jefferson Santana Filho

De tempo em tempo
De eternidade a eternidade
Espero em meu lamento
Um pouco de felicidade
Conto as semanas que passam
Esperando que se mantenham os laços
Que se estreitem assim então
E nos conectem os passos
Que meu clamor não seja em vão
Como as vãs poesias que faço

Fonte: Clube de Leitura - IFPR Pinhais (2020)

No entanto, apesar de sabermos que muitos estudantes têm o hábito de escrever e da divulgação massiva do blog por meio das redes sociais, foram recebidos poucos textos, com predomínio de escritos literários. En-

tende-se que o formato é novo e é necessário tempo para que comece a funcionar de maneira mais dinâmica, mas o contexto da pandemia certamente contribuiu para que a participação não tenha sido maior até o momento. O isolamento social fez com que a produção e a divulgação de conteúdo virtual variado crescessem muito e as atividades facultativas relacionadas ao ambiente escolar tivessem menor participação.

Nesse contexto, com o objetivo de manter a visibilidade do blog com publicações periódicas, foi feita uma série de entrevistas com os servidores do *campus* Pinhais, publicadas duas vezes por semana. Nessas entrevistas, realizadas por e-mail, cada entrevistado falou sobre temas relacionados à sua área de atuação e sobre leitura, deixando aos leitores uma sugestão de livro.

FIGURA 6 - ENTREVISTAS N'O CLUBE

Entrevista: Guilherme Gasparotto



Em mais uma entrevista da série, conversamos com o professor de Educação Física do IFPR Pinhais, Guilherme Gasparotto.

Ele nos contou um pouco sobre a sua trajetória como jogador de basquete na adolescência, sua profissão e, claro, falou sobre algo que nunca é demais: saúde!

Esperamos que gostem!

Reações: engraçado (0) interessante (3)

[Postar um comentário](#)

[LEIA MAIS](#)

Entrevista: Caroline Candido Veroneze



Continuamos nossa série de entrevistas com os servidores do IFPR campus Pinhais.

Desta vez, conversamos com a bibliotecária Caroline Veroneze, que nos contou um pouco sobre sua profissão e nos deu dicas de leitura maravilhosas.

Esperamos que gostem!

Foto: Arquivo pessoal

Reações: engraçado (0) interessante (5)

[1 comentário](#)

[LEIA MAIS](#)

Fonte: Clube de Leitura - IFPR Pinhais (2020).

Ainda assim, continuava sendo necessário criar alguma estratégia para promover o envolvimento de mais colaboradores e receber mais textos para publicação. Pensou-se então em fazer uma série de Oficinas de Escrita Criativa, cujas produções seriam posteriormente publicadas no blog.

Oficinas de Escrita Criativa: um caminho para incentivar jovens autores

Como afirma Michèle Petit em *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, “não é apenas no momento de desarranjos internos que os livros servem de auxílio, mas também quando acontecem crises que afetam simultaneamente um grande número de pessoas” (PETIT, 2010, p. 18). Apesar de a autora francesa se referir especificamente ao contexto da leitura, podemos dizer que a escrita atua de forma semelhante, na medida em que proporciona ao sujeito uma forma de (re)construir a si mesmo e ao mundo que o cerca.

Embora, num primeiro momento, as oficinas de escrita tenham sido propostas com o objetivo de incentivar os alunos a participarem do jornal colaborativo com textos literários, além de ser uma maneira de continuar o projeto do *Clube* de forma virtual, tornaram-se também uma forma de passar por este momento de adversidade em que culminam tanto “desarranjos internos”, como o aumento do índice de depressão e ansiedade, quanto “desarranjos externos”, como instabilidade político-econômica e a incerteza sobre o futuro.

A princípio, então, pensamos numa série de três oficinas, centradas em três gêneros literários: conto, poesia e crônica.

FIGURA 7 - FOLDER DE DIVULGAÇÃO DAS OFICINAS LITERÁRIAS

Clube de Leitura
apresenta...
Série de Oficinas - Quarentena Literária

Oficina 1 - "Quem conta um conto..."
Dia 03/09, às 14h

Oficina 2 - "Sons de versos"
Dia 17/09, às 14h

Oficina 3 - "Risadas crônicas"
Dia 01/10, às 14h

Responsável: Prof.ª Ms. Jeanine G. Javarez
Aberto ao público acima de 14 anos
Limite de 20 vagas por oficina (por ordem de inscrição)
Evento on-line pelo Discord

Inscrições: 

Mais informações: oclube.ifprpinhais@gmail.com

MADE WITH beautiful.ai

Fonte: Clube de Leitura - IFPR Pinhais (2020).

O folder (Figura 7) foi divulgado nas redes sociais do *Clube de Leitura* e na página do *campus*, na forma de notícia. Mesmo que o número de inscritos

não tenha sido tão expressivo - tivemos dez interessados - a maioria participou das três oficinas.

Os inscritos foram incluídos em um grupo no *WhatsApp* e os materiais a serem utilizados nas oficinas eram enviados com alguns dias de antecedência. A oficina era dividida em duas partes: 1,5 hora teórica; 1 hora de produção; 1 hora para leitura e comentários sobre os textos produzidos. O primeiro encontro foi feito pela plataforma *Discord*, escolhida por funcionar como uma espécie de fórum em que os participantes poderiam continuar compartilhando seus materiais. No entanto, por problemas técnicos, passamos a utilizar o *Google Meet* e o *WhatsApp* para compartilhar materiais.

A parte teórica das três oficinas era estruturada em:

- 1) Definição do gênero textual a ser abordado;
- 2) Apresentação de alguns autores;
- 3) Características do gênero;
- 4) Estudo dos textos enviados (em geral um ou dois textos);
- 5) Estratégias de escrita.

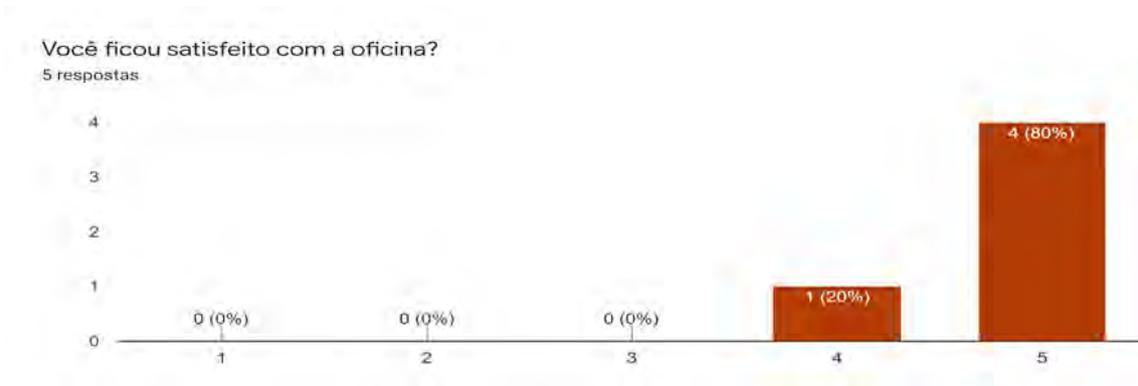
Apesar de partir da definição e características do gênero textual, a abordagem priorizava o contato com o texto literário, evidenciando-se sempre que cada obra literária possui características e estilo próprios. Procurávamos, então, observar e discutir de que forma o texto constrói seus significados para, em seguida, partir para a parte prática.

No caso da Oficina de Poesia e da Oficina de Crônicas, a prática envolveu a produção de tipos específicos, quais sejam: soneto e crônica humorística, respectivamente. A proposta, no entanto, não era restringir, mas desafiar os participantes, não sendo obrigatório, portanto, segui-la.

Ao final da Oficina de Contos, desenvolvida no primeiro encontro, pedimos que os estudantes respondessem a um formulário de *feedback*, com perguntas que envolviam metodologia, materiais utilizados e o que tinham gostado mais.

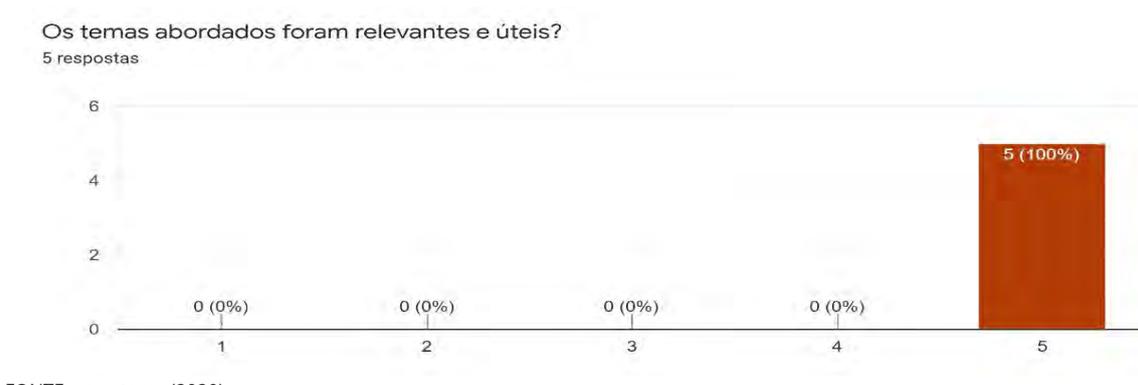
As opções de resposta variavam de 1 a 5, com o número menor representando uma resposta negativa à pergunta e o número maior uma resposta positiva. A seguir apresentamos algumas respostas.

FIGURA 8 - FEEDBACK DA OFICINA DE CONTOS, PERGUNTA 1



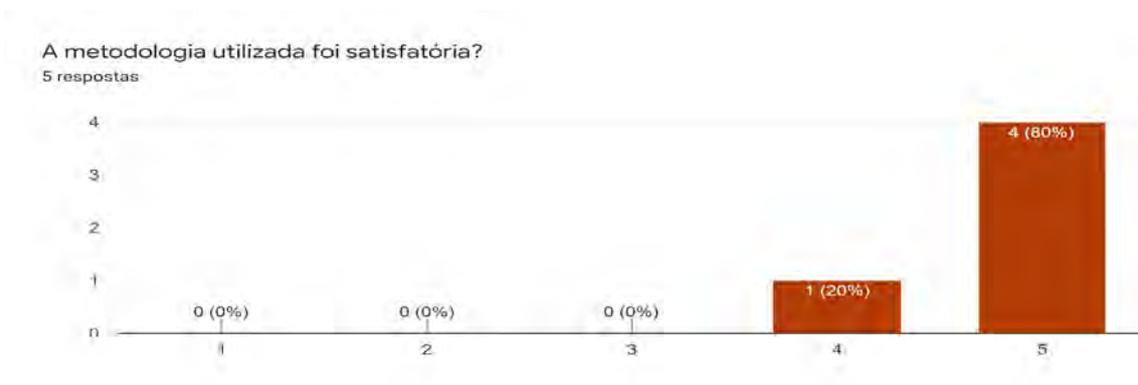
Fonte: as autoras (2020).

FIGURA 9 - FEEDBACK DA OFICINA DE CONTOS, PERGUNTA 2



FONTE: as autoras (2020).

FIGURA 10 - FEEDBACK DA OFICINA DE CONTOS, PERGUNTA 3



Fonte: As autoras (2020)

FIGURA 11 - FEEDBACK DA OFICINA DE CONTOS, PERGUNTA 4

De que você mais gostou na oficina?

5 respostas

De poder compartilhar os textos com os outros

Tudo, mas principalmente do compartilhamento dos contos, podendo assim saber o que os outros acharam sobre o seu conto.

As técnicas de escrever um conto.

De receber feedbacks sobre algo que escrevi

Das técnicas compartilhadas para ajudar na escrita dos contos

Fonte: as autoras (2020).

Foi possível perceber, assim, que os participantes ficaram satisfeitos com a oficina e com a metodologia utilizada, e que, na opinião deles, os temas foram úteis e relevantes. Como se pôde observar a partir das respostas à pergunta 4 (Figura 11), dois pontos positivos se destacam: a apresentação de técnicas de escrita e a oportunidade de compartilhar os textos e comentá-los.

Essas questões também foram pontuadas na Oficina de Crônicas, quando dois participantes ressaltaram como a dinâmica dos encontros, com equilíbrio entre parte teórica e prática, e a forma como a prática foi conduzida diferem do que estão acostumados em sala de aula. Dessa maneira, é possível afirmar que os participantes apreciaram a oportunidade de compartilhar seus escritos num espaço seguro em que eram incentivadas críticas construtivas.

Ao final da última oficina, os estudantes sugeriram a realização de outros eventos do mesmo tipo, voltados para romance, roteiro, e para temas e/ou autores específicos. Diante disso, optamos pela continuação dos encontros, com a possibilidade de incorporação de novos participantes por meio da divulgação pelas redes sociais, e por uma alteração na abordagem: que os participantes também sugerissem textos para leitura e discussão teórica, a ser feita na primeira parte da oficina, o que foi acatado para o próximo encontro, cujo tema, em comemoração ao *Halloween*, seria textos de terror.

FIGURA 12 - FOLDER DE DIVULGAÇÃO “OFICINA DE TERROR”



Fonte: Clube de Leitura - IFPR Pinhais (2020).

Considerações finais

Como afirma Todorov (2017, p. 76), “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”. A experiência que tivemos com os participantes nos encontros do *Clube de Leitura* e nas oficinas virtuais promovidas demonstraram que a literatura realmente tem o potencial de aproximar pessoas.

Além disso, incentivar a escrita literária, juntamente com a leitura de textos literários, parece ir ao encontro do que Petit (2010) afirma sobre como a literatura pode ajudar em momentos de adversidade. Enquanto a leitura auxilia na (re)construção de sentidos do mundo, a escrita proporciona a participação dos sujeitos nesse processo de construção.

Os resultados e o *feedback* positivo recebido dos participantes, que, inclusive, solicitaram a continuação das oficinas, evidenciaram a importância da continuidade de práticas como estas, pois não só incentivam os alunos a continuarem escrevendo, como, principalmente, a terem contato direto com a leitura literária da forma como Todorov aponta, isto é, priorizando o estudo do objeto em si e não o estudo a respeito do objeto.

O contexto da pandemia e da suspensão das atividades presenciais exigiu novas estratégias dos docentes. São tentativas que às vezes funcio-

nam perfeitamente, mas outras vezes precisam ser remodeladas para atingir o objetivo almejado. O percurso aqui apresentado, desde a criação de um jornal virtual até a concepção e a realização de uma série de oficinas de escrita criativa, é um exemplo de como as demandas foram surgindo e se adaptando de acordo com as condições que se colocaram, possibilitando alcançar o objetivo inicial de promover a leitura e a escrita literária.

OS TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: RELATO DE UMA PRÁTICA COM OS LIMERIQUES DE LEAR

Andréa Luciane Buch Bohrer¹⁶

Introdução

A ideia de escrever este capítulo para abordar o assunto sobre textos literários nas aulas de língua inglesa partiu de algumas inquietações em relação à maneira como isso tem sido abordado nas nossas salas de aula e nos materiais didáticos, e, especialmente, como o professor tem se colocado diante desse aspecto. Portanto, não há pretensão deste estudo de trazer respostas prontas. O objetivo é instigar o pensamento e a curiosidade para que o tema fique em evidência por sua relevância e pelas inúmeras possibilidades que o uso da literatura nos traz, tanto no que tange ao trabalho com as habilidades básicas da língua inglesa (ou seja, leitura, escrita, compreensão oral e conversação), como também às áreas de linguagem (ou seja, vocabulário, gramática e pronúncia). As razões do uso de textos literários em sala de aula de língua estrangeira são enfatizadas de modo a familiarizar o leitor em relação aos critérios subjacentes para o uso de tais textos. Os benefícios de diferentes gêneros de literatura (ou seja, poesia, contos de ficção, drama e romance) trazidos ao ensino de línguas também recebem destaque. A literatura em uma sala de aula de línguas oferece espaço suficiente para que os alunos comentem, se justifiquem e se identifiquem.

Partindo das propostas das Diretrizes Curriculares no Paraná (2008), no que se refere à Língua Estrangeira Moderna para o ensino médio, podemos observar que o texto é o pressuposto inicial para explorarmos as práticas discursivas. O texto literário, por sua vez, assume um papel importante na busca pela formação de um sujeito cidadão com competência criativa, consciente social e culturalmente, oportunizando ao aluno uma nova maneira de repensar a sociedade e o mundo. Candido (1995, p. 174) parte de uma definição ampla sobre o que é literatura colocando-a como “todas as

¹⁶Doutora e mestra em Estudos da Tradução (Teoria, crítica e história da tradução – UFSC); especialista em Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês – UNESPAR); licenciada em Letras (Português/Inglês – UNESPAR). Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa no IFPR - *Campus* Palmas. Membro do grupo de pesquisa Estudos Joycianos no Brasil (UFF). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1629-2899>. E-mail: andrea.bohrer@ifpr.edu.br

criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura.” A partir disso, nos diz que “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.” Ao compará-la ao sonho que seria o equilíbrio psíquico durante o sono, Candido (1995, p. 175) traz supostamente que a falta do equilíbrio social seria causada pela ausência da literatura, fato que gera sua indispensabilidade e a coloca como “instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos [...]”.

Todavia, há de se considerar alguns problemas encontrados por professores de línguas na área de ensino de inglês em relação às práticas de ensino de literatura. Para citar alguns, colocamos a falta de preparação nessa área de ensino, ausência de objetivos claros para definir o papel da literatura em *English as a foreign language (EFL)* e a falta de materiais apropriados e elaborados pedagogicamente que possam ser usados por professores de línguas em um contexto de sala de aula.

Percebemos que a dificuldade, às vezes, se encontra até mesmo no posicionamento do papel do professor dentro das perspectivas curriculares de ensino. Zilberman (2008), ao pensar no contexto educacional brasileiro, levanta a questão de que a crise no ensino da literatura ocorre por conta do projeto educacional elaborado nas últimas décadas do século XX, no qual a escola se viu numa condição de instituição formadora de mão de obra para abastecer postos de trabalho, gerando assim uma assimilação de regras educacionais elementares que acabaram por esvaziar o sentido das aulas de literatura. Cosson (2006, p. 23) quando diz que: “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”, aponta também para os tratamentos dados à literatura no ensino fundamental e no ensino médio: primeiro, a literatura é tão abrangente ao ponto de considerar qualquer texto escrito como sendo literário; no ensino médio, o ensino da literatura limita-se à história da literatura brasileira, uma cronologia fragmentada. O autor é enfático: “estamos diante da falência do ensino da literatura”. (ibid.). Por outro lado, podemos observar que há um movimento dos órgãos responsáveis pela educação nesse sentido, uma vez que as Diretrizes Curriculares no Paraná (2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) apontam para essa formação literária cada vez mais necessária. Corroborando com essa ideia, Costa (2012) ser no ensino médio o lugar da literatura assumir um estatuto privile-

giado o qual deve ir além da leitura de textos literários, chegando à aquisição de metalinguagens, convenções e dimensões que a permeiam.

No decorrer desse capítulo, trataremos brevemente a respeito da abordagem comunicativa a fim de possibilitar ao leitor a percepção do importante papel que ela desempenha para a utilização da literatura nas aulas de inglês.

Em um segundo momento, traremos algumas reflexões acerca do uso dos textos literários no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Além de estimular a criatividade dos alunos, o contato com a linguagem literária pode também contribuir para a integração do indivíduo com novas culturas, considerando o pressuposto de que isso já acontece na aula de língua portuguesa, facilitando, desta forma, o processo na aula de línguas.

O texto, por fim, traz o relato de uma atividade muito exitosa realizada durante as aulas de língua inglesa nos cursos técnicos de ensino médio e no curso de Letras do IFPR, por meio de um gênero literário pouco conhecido no Brasil chamado de limerique. O autor utilizado para tal atividade foi o inglês, nascido no séc. XIX, Edward Lear, propulsor do gênero no mundo.

As contribuições da Abordagem Comunicativa

Quando nos propomos a incluir os textos literários nas nossas práticas em sala de aula de língua estrangeira, é necessário que se faça uma breve passagem histórica pelos métodos e abordagens de ensino. Além de encontrarmos embasamento para nossas práticas, essa é também uma forma de relembrarmos os caminhos que foram trilhados até aqui, desde o Método da Gramática e Tradução (*Grammar Translation Method*), o Método Direto, o Método Audiolingual (*ALL*), a Sugestopedia de Lozanov, o Método de Curran, o Método Silencioso de Gattegno, o Método Asher, a Abordagem Natural, até chegarmos à Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*) ou Ensino Comunicativo de Línguas (*Communicative Language Teaching - CLT*). A partir desse perpasso nos conscientizamos da importância de cada método e de suas contribuições. Leffa (2016, p.10) nos lembra da soma dessas etapas dizendo que: “A verdade não está mais contida numa capela fechada, inacessível aos que não aderirem a uma determinada cartilha, mas transborda e se espalha por diferentes teorias.” Cabe ao professor, partindo de sua própria experiência, das características de seus alunos, e das condições existentes, tomar a decisão final. Castilho (2000) nos provoca a pensar que a aula se

constituiria em uma busca por conhecimento tanto de alunos quanto de professores, na qual o professor seria um aprendiz mais experiente. Essa busca pode ser uma atividade prazerosa, cheia de inspiração, a partir do momento em que todos estão envolvidos.

O ponto, retomado por nós inúmeras vezes, é a capacidade do professor se reinventar e reelaborar suas práticas. O pensar sobre o que já foi feito, como tem sido feito e como correlacionar as duas coisas pode contribuir para o êxito de nossas atividades. A reflexão sobre as mudanças que ocorrem no campo dos métodos de ensino de línguas é primordial para que nos coloquemos com maior clareza na realidade que atuamos e também para compreendermos mais precisamente o papel que desempenhamos à medida que fazemos nossas escolhas ao planejarmos um curso, ou até mesmo uma aula.

Dentro das nossas práticas de uso de textos literários nas aulas de língua inglesa temos utilizado a Abordagem Comunicativa como embasamento teórico, na crença de que ela tenha ampliado as possibilidades de se trabalhar com textos. Dentro de uma análise histórica, observamos as mudanças pelas quais o pensamento sobre o ensino da língua inglesa passou a partir do final dos anos 60. Um fator de mudança foi a teoria dos gerativistas, principalmente das ideias de Noam Chomsky (1955). Segundo Canale e Swain (1980) é importante citar as contribuições de Halliday (1970) com a noção de função; Gumperz, em 1972 e Labov, em 1974. O sociolinguista Hymes (1964) propõe a Etnografia da Comunicação e, com ela, a ideia da substituição linguística pela competência comunicativa. As pesquisas do Conselho da Europa (organização regional para a cooperação cultural e educacional), as publicações de Wilkins (1976), Widdowson (1978) – *Teaching Language as Communication* –, Johnson (1982), Brumfit (1979) e outros linguistas foram os responsáveis pela elaboração das bases do que passou a ser chamado de Abordagem Comunicativa (AC) ou Ensino Comunicativo de Línguas (*Communicative Language Teaching* – CLT). Várias áreas do conhecimento, como a linguística, a filosofia da linguagem, a pragmática, a sociolinguística e a análise de discurso, originaram os pressupostos teóricos dessa abordagem.

Um grande impacto foi causado pela Abordagem Comunicativa. Enfim, “a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.” (LEFFA, 1988, p. 153). Richards e Rodgers (1986, p. 83) afirmam que a AC “[...] apelou para aqueles que procuravam uma abordagem mais humanista de ensino, na qual os processos interativos

de comunicação receberam prioridade.” Outra mudança bastante significativa é que nessa abordagem o aluno é o centro do processo de aprendizagem, cabendo ao professor o papel de orientador, incentivando a participação e aceitando sugestões.

Quando fazemos essa revisitação histórica sobre o ensino de língua estrangeira, conseguimos perceber claramente o que Nunan (1995) nos diz sobre a crença na possibilidade da descoberta de um método eficiente, capaz de abranger o ensino-aprendizagem para todos os alunos e em todos os contextos, enfim, a busca de um método perfeito. O mais importante, de acordo com Prabhu (1990), não é qual método adotar, mas sim desenvolver técnicas de ensino dentro do contexto apropriado, no qual aspectos individuais, afetivos, cognitivos, socioculturais tanto do aluno quanto do professor, sejam levados em conta. Vale ressaltar a importância da adequação da abordagem utilizada às necessidades do aluno. O objetivo do aprendiz da língua inglesa atualmente é a comunicação e numa esfera amplamente global.

O uso da literatura no ensino de língua, que será contemplado na próxima seção, veio ganhando espaço no decorrer dos anos e das experiências realizadas no ensino-aprendizagem da língua. Bowler e Parminter (1992) citam que o uso de tal recurso no ensino de língua aumentou, alcançando um nível balanceado, uma vez que a literatura pode ser contemplada por meio de várias atividades envolvendo a prosa, o drama e a poesia de diferentes séculos. Segundo Corchs (2006, p. 17), confirmamos que com a aplicação da literatura em sala de aula, “a língua inglesa é usada em toda a sua plenitude, ou seja, ela se apresenta de forma diferente, referindo-se a culturas diversas e atingindo pessoas de várias nacionalidades.”

A Literatura nas aulas de Língua Inglesa

Literatura e linguagem estão intimamente relacionadas. Brumfit e Carter (2000) já enfatizavam o papel da literatura como aliada da linguagem. Entretanto, por muito tempo, foram lidos e traduzidos textos literários da língua-alvo, usados como exemplos de boa redação e modelo das regras gramaticais (DUFF; MALLEY, 2003). O foco desse método de ensino estava na forma, na aprendizagem das regras gramaticais e dos itens lexicais conforme apareciam no texto. Não havia interesse literário, nem interesse pelo conteúdo. Neste sentido, Zilberman (1988, p.113) nos diz que a literatura acaba sendo “alvo de técnicas e atitudes que afastam progressivamente a ficção do seu

suposto destino: ser consumida pelo ato individual da leitura.” A autora também salienta que por muitas vezes a presença do texto em sala de aula só se legitimou por ser objeto de alguma atividade “sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura.” (ibid.) No entanto, na última década, o interesse pela literatura como um dos recursos de ensino de línguas tem sido reavivado notavelmente. Isso está em consonância com as correntes dentro da Abordagem Comunicativa que veem o desenvolvimento da competência comunicativa por meio da literatura. Muitos autores, entre eles, Brumfit e Carter (2000) e Lazar (2004), rejeitam a ideia da existência de uma linguagem literária específica e afirmam que a linguagem usada em textos literários é uma linguagem comum com alta concentração de características linguísticas como metáforas, símiles, léxico poético, padrões sintáticos incomuns etc. Estes não são específicos da literatura, uma vez que esses recursos também aparecem no uso da linguagem comum.

Lazar (2004) apresenta vários motivos para a inclusão de textos literários no ensino de língua inglesa: a) propiciam ao aluno o entendimento de outras culturas; b) ajudam o aluno a externar suas opiniões; c) servem como estímulo à aquisição da língua; d) contribuem para o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos aprendizes; e) constituem material autêntico; f) podem ser encontrados em vários níveis; g) têm valor educacional; h) são apreciados pelos alunos; i) são motivadores.

Carter e Long (1991) dividem a abordagem do ensino da literatura em três modelos: o modelo cultural (*the cultural model*), o modelo da linguagem (*the language model*), e o modelo do crescimento pessoal (*the personal growth model*). O primeiro nos diz que, por meio da literatura, os alunos conhecem o contexto não apenas de um romance em particular, mas também aprendem sobre a história, a sociedade e a política do país descrito no romance ou história. Ao vivenciar isso, eles se abrem para compreender e apreciar ideologias, mentalidades, tradições, sentimentos e formas artísticas dentro do patrimônio que a literatura dessas culturas oferece. Já o segundo modelo aponta que uma das principais razões para a orientação de um professor em direção a um modelo de linguagem para o ensino de literatura é dar aos alunos conhecimento com algum senso dos usos criativos mais sutis e variados da linguagem. Se levarmos em consideração que a literatura é feita da linguagem, podemos facilmente concluir que, se os alunos puderem melhorar suas habilidades de leitura, eles serão capazes de chegar a um texto literário como literatura. E o último busca unir os dois modelos anteriores, levando o

aluno a expressar suas opiniões, emoções, sentimentos, fazendo conexões entre suas próprias experiências e aquelas proporcionadas pelo texto literário. Para estimular o crescimento pessoal, o professor deve selecionar textos que estejam adequados ao desenvolvimento do aluno.

Duff e Maley (2003) também observam os benefícios que as diversas formas desses textos trazem aos alunos, quebrando a rotina das aulas. “O aluno é um agente ativo em sala de aula e não um receptor passivo.” (DUFF; MALEY, 2003, p.5). Rouxel (2013, p. 24) levanta o aspecto da exploração da experiência humana que se dá pela literatura:

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.

É necessário que o professor esteja aberto a repensar sua prática e deixar de lado qualquer estranhamento quanto ao uso da literatura nas aulas de língua inglesa. Segundo Leffa (2016, p.8): “O que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social.” Há muitas possibilidades para se trabalhar textos literários, não focando somente em tradução, mas analisando-se o enredo, personagens, temas e críticas, escola literária da narrativa, etc., aspectos estes trabalhados na disciplina de literatura de língua portuguesa e que o professor de língua inglesa pode aproveitar. “Acredita-se que toda essa descoberta da literatura em língua materna possa ser estendida às aulas de Língua Inglesa, possibilitando a exploração dos conhecimentos linguísticos, discursivos, sócio – pragmáticos e culturais.” (BOZZA; CALIXTO, 2011, p. 3).

Relato de uma prática com texto literário no IFPR

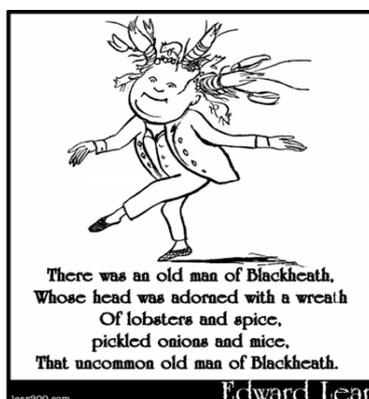
O relato a seguir traz experiências ocorridas no Instituto Federal do Paraná, no campus de Telêmaco Borba, em junho de 2019, para os alunos do último ano do ensino médio na aula de língua inglesa dos cursos técnicos integrados. A mesma prática foi repetida em março de 2020, no campus Palmas, com os alunos do sétimo período do curso de Letras Português Inglês na aula de Inglês Avançado I. O gênero literário escolhido foi os limeriques do autor inglês, nascido em Londres, Edward Lear (1812-1888).

Para que nos situemos tanto acerca do gênero escolhido quanto do autor, seguem algumas considerações. Segundo Amarante (2011), Edward

Lear é considerado, ao lado de Lewis Carroll (1832-1898), o pai da literatura nonsense. Segundo Davis (2004), o nonsense por meio de Lear e Carroll aparece como uma forma de romper os conceitos de literatura criados até então. Traz história para crianças, mas que não é tão inocente quanto parece. Há um sentimento de questionar como o indivíduo se posicionava diante da sociedade e, especialmente no século XIX, capturado entre dois mundos. Para Noakes (1979), nonsense é um universo de palavras e Lear, com uma percepção aguda à música, meditava sobre elas. Além de poeta e escritor, Lear, também desenhista e pintor, chegou a dar aulas de desenho à Rainha Vitória (1819-1901).

Os limeriques são poemas curtos, geralmente sobre coisas ou situações engraçadas. Eles têm sempre cinco versos, onde a primeira, a segunda e a quinta linhas terminam com a mesma rima. O terceiro e o quarto verso rimam entre si, seguindo o esquema AABBA. “Seu movimento em sobe e desce, a cesura após o terceiro pé nos versos 1, 2 e 5 e após a segunda sílaba acentuada nos versos 3 e 4, é agradável e natural ao ouvido.” (ÁVILA, 1996, p. 65-66). Os limeriques de Edward Lear foram publicados pela primeira vez em 1846 no livro intitulado *A Book of Nonsense* (Um livro de Nonsense), ponto culminante na sua trajetória de escritor. Cada limerique tinha sua ilustração feita pelo próprio autor. Eram desenhos simples, feitos em preto e branco e que traziam muita espontaneidade. Muito diferentes daqueles que produziu em 1830 quando foi incumbido de desenhar os papagaios do novo *Zoological Gardens* ou das paisagens que pintou durante suas inúmeras viagens. Mais de cem dos desenhos que ele produziu continuam preservados até hoje na biblioteca de Knowsley.

FIGURA 1: LIMERIQUE E ILUSTRAÇÃO DE EDWARD LEAR.



Fonte: Disponível em: <https://www.nonsenselit.org>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Quanto às ilustrações, Amarante (2012) diz que os desenhos que acompanham os limeriques são fundamentais na criação de significados. A autora ainda ressalta que as ilustrações de Lear ora esclarecem os poemas, ora contradizem o texto, o que enfatiza ainda mais a presença do mundo absurdo do nonsense. Conforme Amarante (2012), foi a partir de Lear que os limeriques passaram a ser um veículo de inteligência, humor, sagacidade e perspicácia. Alguns heróis eram vaidosos, outros gananciosos. Alguns eram tristes, outros provocativos. Quando Lear começou a escrever os versos, o nonsense não era um gênero literário estabelecido. Outro fator presente são as características físicas dos personagens que podem ter defeitos alarmantes.

Havia um velho em cujo nariz
Pousavam muitas aves de cor gris,
Mas o bando todo partia
Ao final de cada dia,
Aliviando esse velho e seu nariz.
(AMARANTE, 2011, p.53)

Para Noakes (1979), temas comuns nos limeriques como a solidão e o medo do terrível destino de ser esmagado diante de uma população inteira combinam com aspectos da vida de Lear. Ele estaria, assim, refletido nas feições das personagens, carregadas de excentricidade. O que também chama a atenção nos seus limeriques é a relação de um indivíduo excêntrico perante a sociedade ao redor dele, ou seja, as pessoas em geral, ou simplesmente 'eles'. Que mundo de implicações há no 'eles' de Lear. 'Eles' são a força da opinião pública, a voz melancólica da mediocridade humana: 'eles' estão perpetuamente interferindo na liberdade do indivíduo: 'eles' fofocam, 'eles' condenam', 'eles' são inquisitivos e convencionais e quase sempre cruéis. "A busca de Lear – talvez paradoxalmente para um autor de nonsense – era por realidade: pessoas e coisas devem ser vistas e aceitas como elas são, e não como deveriam ser." (NOAKES, 1979, p. 229). É como se o seu principal objetivo nos limeriques fosse escapar de convenções desagradáveis, dos lugares e das pessoas, o que gera a impressão de que era nesse lugar que o próprio escritor estava, ou pensava estar.

Foram dois momentos distintos nos quais trabalhamos os limeriques em sala de aula. Vale ressaltar que os públicos eram muito distintos também. Com as turmas de ensino médio (trabalhamos com três turmas no último ano do ensino médio de cursos técnicos integrados distintos) a ideia de fazer a atividade, a princípio, gerou uma expectativa maior do que em

relação à turma de graduação (sétimo período) do curso de Letras. Como a atividade supunha a confecção de limeriques, incluindo o desenho, a dúvida surgia em torno de como seria o envolvimento dos alunos do médio. A aula começa muito antes de entrarmos em sala. O primeiro momento foi de uma preparação muito cuidadosa sobre como apresentar o autor que, a propósito, é bem pouco conhecido no Brasil, e quais limeriques seriam escolhidos para nossa leitura (Lear publicou 109 limeriques na primeira edição de *A Book of Nonsense*). É importante destacar que tais aspectos foram pensados e repensados várias vezes e especialmente focados no público com o qual se pretendia trabalhar.

Começamos apresentando o autor e trazendo aspectos pessoais e profissionais de sua vida e obra. Porém, ressaltamos na vida pessoal algumas de suas fragilidades, como por exemplo, a depressão, a epilepsia, a homossexualidade jamais assumida, o que de alguma forma o trouxe para mais perto dos alunos. Também trouxemos aspectos curiosos e cômicos de sua vida, como sua dedicação ao seu gato de estimação, Foss, que tinha somente a metade da cauda. As aulas de desenho à rainha também têm episódios muito hilários. Uma observação interessante é que todo esse material foi produzido e trazido aos alunos em língua inglesa. Ao mesmo tempo em que o autor era apresentado, eles estavam em contato com a língua recebendo *input* linguístico.

Em seguida, foi a vez de apresentar o gênero textual pretendido. Aspectos relacionados ao surgimento dos limeriques foram ressaltados. O formato também foi mostrado a eles, assim como o tipo de rima na qual eles consistem. Partimos para as leituras dos limeriques selecionados. Apresentamos também algumas traduções para o português brasileiro a fim de evidenciar a dificuldade de se traduzir poemas, especialmente os rimados. No curso de Letras, diferentemente do médio, depois da produção do gênero em língua inglesa feita pelos alunos, trabalhamos com a tradução de alguns limeriques de Lear, na qual era fundamental que se mantivesse a rima. Os alunos consideraram mais fáceis as criações do seu próprio texto do que a tradução. Seguem dois exemplos: tradução e criação (ambos do curso de Letras – IFPR campus Palmas).

FIGURA 2: ILUSTRAÇÃO E LIMERIQUE PRODUZIDOS POR UMA ALUNA DO CURSO DE LETRAS.



There was a woman with big shoes
They were so big she couldn't choose
The shoes were sat by a bear
Who said 'I love this chair
I want to live in these wonderful shoes!'

Fonte: Atividade produzida pelos alunos.

FIGURA 3: LIMERIQUE E ILUSTRAÇÃO DE EDWARD LEAR COM A TRADUÇÃO FEITA PELOS ALUNOS.



**There was an Old Man of Peru,
Who watched his wife making a stew;
But once, by mistake, in a stove she did bake
That unfortunate Man of Peru.**

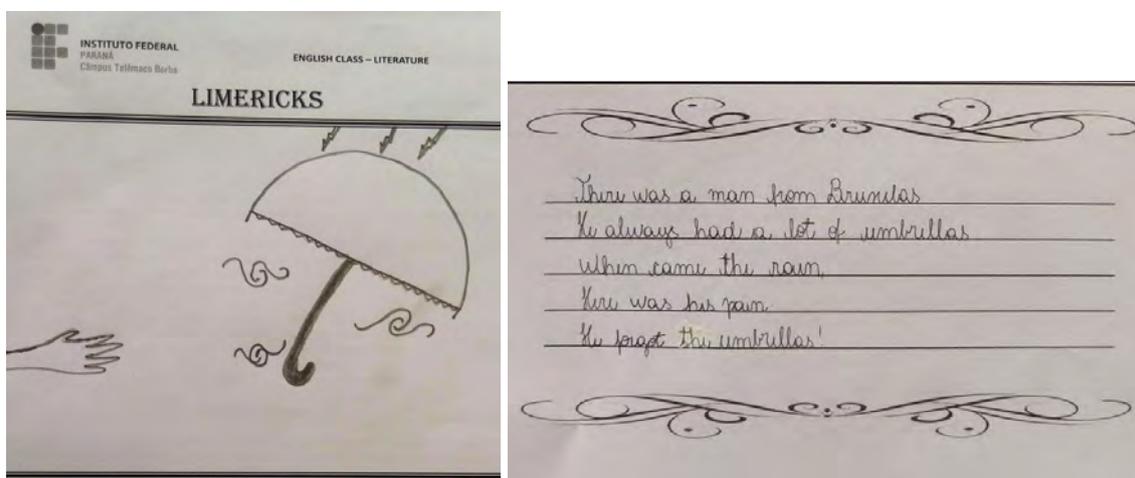
Edward Lear

Havia um velho homem do Peru,
Que viu sua esposa fazendo um sagu;
Mas desta vez, ela errou,
E no fogão ela o assou
Aquele infeliz homem do Peru.

Fonte: Limerique e ilustração de Lear disponível em: <https://www.nonsenselit.org>. Acesso em: 15 ago. 2020. Tradução: atividade produzida pelos alunos.

Na sequência, passamos à atividade prática na qual o desafio lançado era que os alunos (em pequenos grupos) deveriam produzir seus próprios limeriques e ilustrá-los. A primeira reação de ambos foi a dificuldade para rimar palavras em inglês. Foi permitida a utilização de busca por meio da internet para encontrar as rimas. Uma constatação feita pelos próprios alunos foi que não havia como escrever o limerique em língua portuguesa para posteriormente fazer sua tradução. Tornava-se muito mais difícil se o processo fosse dessa maneira. Então, a melhor alternativa era pensar no texto em inglês, desde a confecção da personagem até as rimas, obedecendo ao esquema AABBA. Lear falava de pessoas vindas de lugares diversos e com características muito inusitadas. E foi nesse espírito que os alunos foram fazendo suas criações. Na folha de atividades, havia as informações para composição do limerique. Como passo um, eles deveriam escolher (criar) uma personagem. Inclusive, foram dadas algumas ideias como, por exemplo: um professor da França; uma criança peralta; um homem careca; etc. Desde o início, pensar nas rimas era fundamental. Algumas sugestões foram dadas, como começar a primeira linha com: *"There was a shy boy named Mark."* (Havia um menino tímido chamado Mark) e pensar em palavras que rimam com 'Mark', como 'shark' (tubarão), 'lark' (cotovia), ou 'park' (parque). A ideia era mostrar a eles que a história deveria ser construída em torno dessas palavras que continham rimas. No passo dois, os alunos deveriam pensar na aparência de sua personagem e o que lhe poderia acontecer, mantendo a ênfase em que limeriques são poemas curtos e engraçados. O desenho também deveria estar em mente.

Figura 4: Limerique e ilustração produzidos por alunos do técnico integrado ao ensino médio



Fonte: Atividade produzida pelos alunos.

Tanto no médio quanto no superior, o envolvimento dos alunos desde a apresentação da atividade até a sua execução foi muito satisfatório. Ficou muito perceptível que, mesmo se tratando de um desafio que, muito possivelmente, era uma novidade para quase todos, os grupos entraram na proposta que estava sendo trazida e se arriscaram num jogo de palavras que, por sua vez, já seria provocador em língua materna. No que se refere aos desenhos produzidos por eles, há de se dizer que muitos foram surpreendentes e dignos do nonsense. No curso superior, houve um interesse maior no autor, nas outras obras dele, em materiais, livros, enfim, tudo que envolve a atmosfera de alunos que estão nas Letras. Por esse motivo, talvez, o aproveitamento tenha sido ainda maior. Apesar disso, é incontestável que a proposta comunicativa foi amplamente atingida no ensino médio também. A busca pelas rimas possibilitou aos alunos a busca por novas palavras, contribuindo para aumentar seu repertório lexical.

Considerações Finais

A literatura desempenha um papel importante nas aulas de inglês como língua estrangeira, mesmo considerando alguns problemas encontrados pelos professores de línguas. O professor tem um papel importante no ensino de inglês por meio da literatura. Primeiro, ele deve determinar o objetivo do ensino de línguas em relação às necessidades e expectativas dos alunos. Ele deve selecionar o método mais apropriado para embasar sua prática, técnicas de ensino e atividades para a sala de aula. Então, o professor deve selecionar os textos literários relevantes para que tanto os objetivos de seu planejamento de ensino como os objetivos do aluno sejam atingidos. Ao selecionar textos literários para serem usados na sala de aula de línguas, há de se considerar a proficiência dos alunos no idioma, interesses, idade, sexo, etc. A literatura oferece aos alunos uma rica fonte de material autêntico em uma ampla gama de registros. Se os alunos podem obter acesso a este material desenvolvendo competência literária, então eles podem internalizar efetivamente a linguagem em um nível alto (ELLIOT, 1990, p. 198).

A literatura não é apenas uma ferramenta para desenvolver a escrita e habilidades orais dos alunos na língua-alvo, mas também é uma janela que se abre para novas culturas, construindo uma competência cultural nos alunos. Relatamos a experiência muito exitosa que tivemos com os alunos ao trazer os limeriques de Edward Lear para a sala de aula. Muitos frutos

positivos foram colhidos a partir dessa experiência, como: aquisição de vocabulário; rimas; brincadeiras com palavras em inglês; linguagem verbal e não-verbal; produção textual; poesia com diversão; reflexão sobre a literatura nonsense; descoberta de novo gênero textual; novo autor; e novas possibilidades de leitura.

Esperamos que esta pesquisa contribua para incentivar os professores de língua estrangeira a buscar voos mais altos nas suas práticas, principalmente no que tange ao uso da literatura. Finalmente, acredito enfaticamente que a literatura agiu e age como um instrumento propiciador da aprendizagem desses alunos que participaram dessa experiência, pois ela os levou não somente à leitura de um poema em inglês, como também à análise e reflexão, proporcionando pensamentos críticos acerca das ideias presentes nesse texto e levando-os à máxima do que é esperado do papel do professor: o ato de humanizar cada indivíduo, não se detendo apenas na disciplina em questão. Esperamos assim, que esta prática de ensino, a qual possui a literatura enquanto foco principal em uma aula de língua inglesa venha a contribuir com os próximos estudos e atividades semelhantes, propiciando-se deste modo, não apenas uma nova prática nas aulas de língua inglesa, mas que também, consiga-se despertar o hábito de leitura no aluno.

LITERATURA PARA QUEM? UM OLHAR SOBRE A FICÇÃO BRASILEIRA DO INÍCIO DO SÉC. XXI

Alessandra Cristina Valério¹⁷
Ana Maria de Fátima Leme Tarini¹⁸

O campo literário brasileiro contemporâneo: um reduto de especialistas?

O presente estudo compõe parte dos resultados de um longo percurso de pesquisa sobre o campo literário brasileiro, em especial, a sua expansão e consolidação na primeira década deste século. Há alguns anos, desde o início do mestrado e ao longo do doutorado, venho acompanhando com acuidade os dispositivos de legitimação, aos quais escritores e escritoras devem se submeter, para obter alguma notoriedade no segmento canônico da literatura brasileira. Tenho me detido, mais especificamente, nas rotas de projeção e consagração de alguns autores, nas suas estratégias de inserção no mercado literário, nas escolhas temáticas, nas marcas de distinção de suas criações. E, embora uma das regras do campo literário seja justamente ocultar as próprias regras de funcionamento, tornando-o análogo a um “universo anárquico”, como bem expôs Bourdieu (2000), com algum tempo de observação não é difícil perceber que se trata de um circuito, cujos agentes operam mais ou menos em sincronia, mais por afinidades que por confrontos. Está em sua base um mecanismo de distribuição de funções determinantes que envolvem os prêmios literários, a crítica especializada, os suplementos da grande imprensa, as festas e eventos relacionados à literatura e as traduções para o exterior.

A partir da leitura e acompanhamento constante dos principais suplementos literários do país, é possível perceber que a apresentação de obras e autores contemporâneos em resenhas e críticas é, na maioria das vezes, chancelada pela indicação deles a prêmios literários ou pelas garantias de qualidade fiadas por um especialista em literatura ou crítico de renome.

¹⁷Doutora e mestra em Letras (Linguagem e Sociedade) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus União da Vitória. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1588-3531> E-mail: alessandra.valerio@ifpr.edu.br

¹⁸Doutora e mestra em Letras (Linguagem e Sociedade) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Docente de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Pinhais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8645-7949>. E-mail: ana.tarini@ifpr.edu.br

Contudo, a referência aos prêmios foi a estratégia que pareceu ser mais recorrente, portanto, optei por focalizá-los nas relações do campo, buscando captar a lógica de premiação dos três principais concursos literários do país: os prêmios Jabuti, Portugal Telecom e São Paulo de Literatura, na categoria romance. Além de serem meios de obtenção, de divulgação e notoriedade (participação em eventos) para os escritores, essas premiações também são as mais rentáveis do ponto de vista econômico. Isso porque podem proporcionar, aos autores, projeção nacional, possibilitando a dedicação exclusiva à escrita.

Ao proceder o levantamento dos dez finalistas de cada prêmio (autor, obra e editora), na categoria romance, no período compreendido entre 2007 e 2015, chamou-me a atenção a presença de alguns traços invariantes em parte significativa dos romances que compõem o quadro dos premiados, que ordenei em três eixos, com objetivo exclusivo de análise. Uma primeira linha de similaridades identificadas reúne temáticas relacionadas às imigrações, desterritorializações, heranças culturais híbridas, conflitos identitários deflagrados pela dificuldade de localizar os pertencimentos e de lidar com os legados culturais herdados, narrativas cosmopolitas que tensionam os limites do local, do regional, personagens desenraizadas e nômades que percorrem diferentes cidades. Esses são traços recorrentes em obras como *O sol se põe em São Paulo*, de Bernardo Carvalho; *A chave da casa*, de Tatiana Salem Levy; *Rakushisha* e *Azul Corvo*, de Adriana Lisboa; *Nhonjin*, de Oscar Nakasato; *Os húngareses*, de Susana Montoro; *Diário da Queda*, de Michel Laub; *Cordilheira*, de Daniel Galera; *Minha Guerra Alheia*, de Marina Colasanti; e, *Galiléia*, de Ronaldo Correia de Brito.

Outro eixo condensa marcas referentes às temáticas urbanas, contemplando os conflitos relacionados à vida nas cidades, violência, migrações, personagens erráticas, em trânsito, deslocando-se sempre de um lugar ao outro: do centro à periferia, de uma cidade à outra, retornando ao interior; presença constante dos chamados “não-lugares”: rodoviárias, corredores, ruas, ônibus, espaços não-identitários; sensação recorrente de estranhamento, solidão e desamparo. Aspectos observáveis em *Outra vida*, de Rodrigo Lacerda; *Passageiro do fim do dia*, de Rubens Figueiredo; *O estranho no corredor*, de Chico Lopes; *Cidade Livre*, de João Almino; *A vendedora de fósforos*, de Adriana Lunardi; e *Lugares que eu não conheço, pessoas que nunca vi*, de Cecília Gianetti. E, por fim, um outro conjunto de aspectos reiterados cujos desdobramentos metaficcionalis ocupam, mais notadamente, uma

posição paralela ao desenvolvimento do enredo, são obras que problematizam o ato de narrar, o papel do autor, da literatura, além de ser constante a descentralização da voz narrativa e seu desdobramento em inúmeras vozes que proporcionam uma visão caleidoscópica da trama, o procedimento palimpséstico de reapropriação e reescritura de textos canônicos, agregando elementos novos aos antigos, ficcionalizando figuras autorais consagradas, diálogos constantes com a tradição literária, intertextualidade. Exemplos disso seriam as obras *Antonio*, de Beatriz Bracher; *Confissões*, de Flávio Carneiro; *O livro dos nomes*, de Maria Esther Maciel; *Ribamar*, de José Castello; *Heranças*, de Silviano Santiago; *O passeador*, de Luciana Hidalgo; *Flores Azuis*, de Carola Saavedra; *Histórias de Literatura e Cegueira e Procura do romance*, de Julián Fuks; e, *Leite derramado*, de Chico Buarque.

De modo geral, pode-se dizer que “deslocamentos”, “entrelugar”, “não-lugar”, “hibridismo cultural”, “transculturação” são termos recorrentes ao escopo dos estudos culturais e, embora tenham diferentes acepções, aparecem como pressupostos teóricos centrais de intelectuais como Stuart Hall, Canclini, Silviano Santiago, Ángel Rama, Roberto Schwarz, Renato Ortiz (VIEIRA, 2000). Assim como os pressupostos relacionados à descentralização do olhar, valorização da diferença, relativização do conceito de verdade, impossibilidade representativa da linguagem estão, notadamente, ligados aos desdobramentos da crítica pós-estruturalista (PETERS, 2000).

Em virtude disso, como explicar a predileção desse segmento da literatura contemporânea por temas concernentes ao campo da cultura e tópicos dos debates pós-estruturalistas? A presença irreduzível dessas temáticas comuns seria critério suficiente para alinhar em um projeto comum as produções literárias contemporâneas, os estudos culturais e os estudos literários? Não, isso não seria possível se somente a aproximação temática fosse o critério de inteligibilidade dessa operação.

Contudo, em 2012, ocorreu, no campo literário nacional, um evento que marcou bastante o debate sobre essa questão: o “episódio do jurado C” do prêmio Jabuti. Naquela ocasião, o ensaísta e crítico literário Rodrigo Gurgel (2012), um dos jurados do concurso, atribuiu notas baixíssimas (0,0 e 0,5) às obras finalistas de Ana Maria Machado, Wilson Bueno e Domingos Pellegrini, favorecendo a vitória de *Nihonjin*, de Oscar Nakasato. Em entrevista concedida à *Ilustríssima*, o jurado justificou a manobra, denunciando o que seria uma suposta invasão da teoria literária no campo da produção de ficção:

O nosso sistema literário está doente. Por quê? [...] as editoras estão controladas pelos departamentos de letras das universidades. Então o que acontece? Hoje, a hegemonia dos departamentos de letras pertence a dois grupos: os estruturalistas e os desconstrucionistas. Essas pessoas têm a hegemonia ideológica nos cadernos culturais, nas poucas publicações literárias que nós temos, nas editoras de livros [...]. O escritor escreve para agradar o crítico, pra agradar o professor de teoria literária e para agradar os seus amigos. Então ele precisa ser politicamente correto, precisa fazer experimentos linguísticos, esconder o narrador, abusar da metalinguagem. (GURGEL, 2012).

A fala de Gurgel (2012) não é dissonante da percepção crítica geral que entende a ficção brasileira contemporânea, em especial, a da primeira década deste século, como produtos de um “sistema universitário” ou de uma institucionalização acadêmica do debate de ideias, ocorridos a partir dos anos 70. Essa também é a tese de Jameson (2013), no artigo *O segredinho inconfessável da América*, em que o autor avalia negativamente o comprometimento excessivo dos intelectuais com a agenda de debates teórica e acadêmica, o que seria, em seu ponto de vista, uma subserviência ao elitismo cultural universitário, sobretudo por parte dos escritores oriundos dos cursos de *Creative Writing*. Para Patrícia Waught (1984), a interpenetração dos circuitos acadêmico e cultural, nos EUA, é uma realidade indiscutível, sendo comum escritores e poetas destacados no cenário americano acumularem diversas funções, como as de críticos e professores universitários.

No Brasil, a partir da primeira década do século XXI, houve uma reconfiguração substancial do campo literário, com o fomento de novas práticas estimuladoras da produção artística, tais como a proliferação dos concursos literários, feiras de livros, eventos nacionais e internacionais. Esse aquecimento do setor foi acompanhado também da modificação no perfil profissional do escritor, sobretudo os que se projetaram, durante a última década, conforme observa Leyla Perrone-Moisés (2012): “Os autores dessas novas obras nasceram quase todos por volta de 1960 e 1970, a maioria passou por ou está na universidade, como pós-graduando ou professor, o que lhes fornece boa bagagem de leituras e de teoria literária”.

De fato, em um breve levantamento realizado entre os escritores destacados em indicações a prêmios e projeções na mídia, a partir dos anos 2000, constatei um número significativo de mestres e doutores na área de Letras e afins, que exercem (ou exerceram) funções acadêmicas como pesquisadores ou professores. Nas listas de finalistas dos *Prêmios Jabuti*, *Portugal Telecom* e *São Paulo Literatura*, no período de 2000 a 2012, estreadores ou veteranos, 43% são mestres ou doutores nas áreas de Letras ou Comunicação. É o caso,

por exemplo, de Cristóvão Tezza, Bernardo Carvalho, Rodrigo Lacerda, Adriana Lisboa, Tatiana Salem Levy, Julián Fuks, Ricardo Lísias, Cíntia Moskvich e Adriana Lunardi. É também notável o número de professores universitários e pesquisadores ligados a Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, que chegam a compor 32% do quadro. São comuns nomes como: Maria Esther Maciel (UFMG), Rubens Figueiredo (PUC-Rio), Flávio Carneiro (UERJ), Luciana Hidalgo (UERJ), Altair Martins (Unisinos), Marcos Siscar (Unicamp), Marco Guimarães (UFRR), Oscar Nakasato (UTFPR), Carlos Nascimento Silva (UERJ), Teixeira Coelho (USP) e Miguel Sanches Neto (UEPG).

Outra parte considerável do grupo é composta por escritores que também conciliam funções diversas no campo como jornalistas culturais, editores e críticos. Formam um montante de 46%, no qual são nomes comuns: Beatriz Bracher (editora fundadora da 34), Michel Laub (editor-chefe da agora extinta Revista Bravo), Marcelo Ferroni (jornalista da Folha, Isto é, Galileu e editor da Alfaguara), Joca Reiners Terron (editor da Ciência do Acidente, Livros do Mal, Rocco), Nelson de Oliveira (editor, jornalista cultural da Folha, Jornal da Tarde e Rascunhos) e José Castello (crítico literário e jornalista cultural do Caderno Prosa).

Creio que esse conjunto de informações abstraídas a partir do cruzamento de dados, obtidos por meio do mapa de prêmios, já possibilite vislumbrar alguns dos modos pelos quais a universidade, de fato, tem se posicionado no campo literário contemporâneo. Um dos objetivos iniciais desta pesquisa é justamente evidenciar essa inserção da academia na rede das relações que compõem o universo literário brasileiro e os impactos disso nos rumos da produção ficcional do presente. Assim, além do já reconhecido papel na formação de leitores, que ocorre direta ou indiretamente por meio da formação dos professores atuantes na rede escolar, a universidade marca presença também no currículo profissional de um segmento significativo dos escritores, por intermédio do exercício de docência e pesquisa que ocorre paralelamente à atividade de escrita romanesca de parte do grupo dos autores, e ainda pela expressiva participação dos especialistas nos corpos de júri dos concursos literários.

Outro dado importante, que não pode ser negligenciado, é a relação que se esboça entre a academia e o mercado editorial brasileiro. Isso porque uma fatia significativa de 38% do consumo de livros no país é liderado pelo governo¹⁹, por meio de compras efetuadas para as escolas, bibliotecas

¹⁹Segundo dados da CBL, em 2012, o número de vendas de livros pelo mercado editorial brasileiro alcançou a cifra de R\$ 434,92 milhões. Sendo que R\$ 166,35 milhões foram resultantes de vendas exclusivas para o governo brasileiro.

e para as próprias universidades. Estas, que por sua vez, detêm o poder de decisão acerca das escolhas literárias que, por exemplo, irão compor as listas de vestibulares, os autores que aparecerão nos livros didáticos, os que serão lidos nos cursos de Letras e que, possivelmente, serão indicados para a leitura pelos professores. Assim, é notável que a academia atua, com alcance em várias frentes do sistema literário: por meio da crítica especializada, que substituiu a antiga crítica de rodapé dos jornais, pelo posicionamento desses críticos como jurados de concursos; por meio da constituição profissional do escritor, que muitas vezes é também crítico e teórico; por meio da influência na formação pedagógica do público leitor e, fechando o ciclo, como um significativo nicho de mercado editorial, garantido pelo poder de direcionamento das compras do governo.

Independente da interpretação que se atribua a este conjunto de dados, pode-se dizer que o quadro guarda muitas semelhanças com a realidade norte-americana descrita pelos críticos do pós-modernismo e da metaficção²⁰, no tocante ao fato de os escritores conciliarem diversas posições no campo literário, além de manterem atividades paralelas nas universidades. É inegável também que, nesse contexto, tem-se assistido à multiplicação considerável das formas narrativas metaficcionais e de ficções em diálogo estreito com teoria cultural e literária, sobretudo as que circulam pelos dispositivos legitimadores dos prêmios. Diante disso, este estudo pretende investigar como a literatura brasileira, produzida nesse contexto, apropria-se e reinterpreta os debates culturais em que está inserida? Como responde às demandas críticas de seu tempo, jogando com os mecanismos de legitimação e consagração do campo literário?

Contudo, o grande dilema que se coloca, a partir disso, é como construir um esquema interpretativo que dê conta de articular esses fatos, sem resvalar em críticas deterministas, pautadas na percepção de relações causalistas ou de influência das teorias críticas sobre a prática literária, mas também sem ignorar o poder de atuação de um circuito de produção cada vez mais profissionalizado e participativo na agenda de debates teóricos e políticos da contemporaneidade, refugiando-se na tese de que são as obras que informam a crítica e não o contrário. Ainda é comum, nos estudos literários, resistirem certos embates estéreis em torno de críticas que sacralizam o objeto literário, ao defenderem sua suposta capacidade imanente de

²⁰Consideramos como metaficcionais as obras que tematizam algum aspecto da cena literária (relação autor com editor, mercado, crítica, tradição literária, personagens-autores, ficcionalização de autores canônicos, concepções de literatura), da enunciação literária (problematização da voz autoral, voz narrativa, do ato de leitura e escrita), da narração (aspectos da textualidade do romance, níveis narrativos).

transcenderem debates locais e se conectarem com lógicas de todos os tempos. Amparadas por operadores obsoletos de leitura, essas críticas seguem consolidando uma inócua dicotomia entre aspectos internos e externos da obra, desestimulando o avanço de abordagens interpretativas integradoras, voltadas à construção de uma hermenêutica mais ampla que a articule às diferentes dimensões do fenômeno literário.

Para tanto, a opção por uma abordagem fundamentada na pragmática do ato literário, baseada na *Teoria dos Atos de Fala* de Austin e Searle (1990) e desenvolvida por Derrida (1992), Culler (1999) e Maingueneau (1996), pareceu muito produtiva para atender à demanda por uma articulação analítica que considere o aspecto enunciativo da ficção.

O autor não é um naufrago: por uma abordagem comunicativa do ato literário

Contemporaneamente, parece improvável pensar as particularidades do enunciado literário com base em critérios exclusivamente imanentes. O que se chama de literário, conforme Derrida (1990) empenhou-se em demonstrar em *Acts of Literature*, não é o resultado de um conjunto de atributos permanentes que estes textos possuem e que lhes conferem incessantes poderes de ação. A instituição da literatura como a conhecemos nas democracias ocidentais desde o século XVII ou XVIII apresenta certas características que a tornam um membro incomum do conjunto de práticas verbais ao nosso redor. A possibilidade de um corpo textual designado como “literário”, em uma determinada conjuntura histórica, servir a propósitos estratégicos, não está relacionada a propriedades transcendentais que lhes garantam qualquer acesso perene à verdade. Há, contudo, um **funcionamento literário**, uma intencionalidade literária e uma experiência, não um substrato essencialista da literatura. A especificidade da experiência literária é produzida por um conjunto de regras objetivas, oriundas de uma história original dos atos de inscrições e leitura.

Além disso, não há nenhum texto literário em si. A literariedade não é uma essência natural, uma propriedade intrínseca ao texto. É correlativo de uma relação intencional com o texto, uma relação intencional que integra em si, como componente ou uma camada intencional a consciência mais ou menos implícita de regras que são convencionais ou institucionais – sociais em todo caso (DERRIDA, 1990, p.44).

Portanto, para superar enfoques imanentistas e proceder a uma aná-

lise que transcenda as improdutivas dicotomias teóricas, orientadas pela separação estanque dos planos internos e externos da obra, de texto e contexto, optou-se aqui por uma abordagem de cunho pragmático que,

Não conceberá a obra como uma representação, um arranjo de “conteúdos” que permitiria “exprimir” de maneira, mais ou menos, desviada ideologias ou mentalidades. As obras falam efetivamente do mundo, mas **sua enunciação é parte integrante do mundo que pretensamente representam**. Não há por um lado, um universo de coisas e de atividades mudas, do outro, representações literárias destacadas dele que seriam uma imagem sua. A literatura também consiste numa atividade; **não apenas ela mantém um discurso sobre o mundo, mas gere a sua própria presença nesse mundo**. As condições de enunciação de um texto literário não são uma estrutura contingente da qual esse poderia se libertar, mas estão indefectivelmente vinculadas ao seu sentido. (MAINGUENEAU, 1995, p. 19, *grifos do autor*).

Decorre disso que, não sendo possível tratar do enunciado literário por meio da distinção entre uma linguagem comum e uma linguagem estética, a perspectiva pragmática propõe a alternativa da consideração das diferenças entre um **circuito comunicativo literário** e um não-literário. Ou nas palavras de Maingueneau (1996, p. 123): “o discurso literário enquanto tal constitui uma espécie de metagênero que supõe um ritual específico e condições de êxito; um texto literário só é recebido de modo adequado se for interpretado como literário”. Mas quais são as condições ou convenções que devem ser observadas para a efetivação de um ato literário? Como um texto pode atuar como literatura?

Se tomarmos como pressuposto que a premissa básica de um ato literário narrativo é ser reconhecido como produto ficcional estético, é necessário que, para pôr em ação o circuito comunicativo, o texto contenha uma série de marcas que, com diferentes graus de explicitação, reconstruam uma imagem autoral e formulem um **pacto ficcional** a ser oferecido ao leitor.

Essa primeira face da enunciação evidencia o trabalho do autor que se empenha em antecipar expectativas de leitura e horizontes críticos de um contexto e articulá-los aos moldes genéricos e aos valores estéticos herdados da tradição literária. Sabe-se que os textos literários raramente são ingênuos e os escritores não estão alheios aos pressupostos orientadores do fazer artístico de seu tempo. Podem querer inová-los, criticá-los ou resignificá-los, mas nunca podem ignorar totalmente os preceitos subjacentes ao circuito comunicativo no qual querem se inscrever e do qual esperam reconhecimento, tal qual um naufrago numa ilha, como formulou acertadamente Maingueneau (1995), ao descrever o modo improdutivo como muitas

abordagens literárias relacionam o texto ao contexto:

Poderíamos resumi-la através do roteiro do naufrago que joga uma garrafa ao mar. Encerrado em alguma ilha psíquica ou social, o escritor é um homem que decide ser conhecido pelos seus semelhantes graças à escrita. Concebe uma mensagem, escreve-a, introduz numa garrafa que lança ao mar. Seu chamado tem as maiores chances de se perder no caminho; supondo-se até que chegue a um ser humano, ele pode muito bem não ser compreendido corretamente. Se for compreendido, se seu valor for reconhecido, a sociedade irá buscar o infeliz e trazê-lo aureolado de glória para junto de seus semelhantes. [...] **A legitimação da obra não é uma espécie de consagração final, improvável que vem atestar seu valor, mas organiza o conjunto do processo de constituição das obras, em função de uma antecipação de seu modo de difusão. Mesmo nos trabalhos mais solitários, o escritor deve se situar o tempo todo com relação às normas da instituição literária** (MAINGUENEAU, 1995, p. 20, *grifo nosso*).

Não se trata de acreditar que um contexto possa ser saturável, unívoco ou totalmente transparente e discernível para autores e leitores, mas que o texto carrega marcas das interpretações e antecipações que o escritor faz do seu horizonte de recepção e das formas como quer ser lido por ele. Esses índices enunciativos podem ser pensados, de modo análogo, ao processo que Iser (2002) identificou como o “desnudamento da ficção”, ou seja, a estratégia de seleção e inserção de um repertório de **signos de ficção** na narrativa, cuja função é ativar a recepção ficcional de um texto, possibilitando o reconhecimento de sua funcionalidade literária. São os modos pelos quais a ficção procura se revelar como literatura aos seus possíveis leitores, distinguindo-se, por exemplo, de outros discursos ficcionais e narrativas.

Está claro que esse conjunto de signos ou estas marcas iteráveis só podem ter um valor estético relativo ao seu histórico de usos e desempenhos em contextos distintos, e a sua maior ou menor capacidade de identificar o texto como artefato literário, ativando um conjunto de atos protocolares de leitura. É isso que indica, por exemplo, a proliferação dos prólogos e paratextos que, segundo Eagleton (1988), foram essenciais na afirmação do romance enquanto gênero literário na modernidade, permitindo estabelecer contratos com um público ainda não bem conhecido, mas claramente não iniciado às práticas de leitura erudita dos clássicos, como a audiência dos outros gêneros. Atualmente, podemos pensar o quanto as próprias marcas intertextuais, a paródia e pastiche, por exemplo, atuam como indícios mais notáveis dessa força perlocutória que o texto carrega e que diz respeito à sua disposição em ativar campos referenciais literários sobre os quais pretende atuar e onde buscam se inscrever literariamente. No caso das ficções contemporâneas, por que buscam legitimidade, inscrevendo-se nos debates

do pós-modernismo? Como pretendem fundar seus próprios ritos de leitura nesse ínterim?

Para compreender melhor o alcance dessas questões, é imprescindível uma análise mais detida sobre o que se convencionou explicar pelo conjunto de descritores chamado “pós-modernismo”.

Da poética à política: deslocamentos pós-modernos no espaço cultural contemporâneo

É durante esse retorno, essa pausa, que Sísifo me interessa. Um rosto que pena, assim tão perto das pedras, é já ele próprio pedra! Vejo esse homem redescer, com o passo pesado, mas igual, para o tormento cujo fim não conhecerá. Essa hora que é como uma respiração e que ressurgue tão certamente quanto sua infelicidade, **essa hora é aquela da consciência**. A cada um desses momentos, em que ele deixa os cimos e se afunda pouco a pouco no covil dos deuses, ele é superior ao seu destino. É mais forte que seu rochedo. **Se esse mito é trágico, é porque seu herói é consciente**.

Albert Camus

Albert Camus (1997), em *O mito de Sísifo*, comenta que, ao carregar a pedra montanha acima, envolvido e imerso em sua tarefa absurda, Sísifo é quase tão pedra quanto a própria pedra. É só após ver a pedra rolando montanha abaixo que toma consciência de todo o seu trajeto. Entretanto, agora é um outro Sísifo que observa o seu próprio percurso, capaz de reconhecer a agônica inocuidade de seu esforço. Capturemos esse instante da imagem mítica para pensar, metaforicamente, certa configuração atual do pensamento estético e artístico que se convencionou designar como pós-modernismo. O que se articula sob esse polêmico invólucro, podemos dizer que, de um modo resumido, são as mesmas contradições, aporias e paradoxos da modernidade, enfim: os mesmos caminhos modernos que conduzem o sujeito “morro acima”, porém revelados pelas lentes autoconscientes de um Sísifo que reconhece o percurso montanhoso, a impossibilidade de abandoná-lo e a obrigação de refazê-lo continuamente. E mais: paradoxalmente, aí está o seu alívio: a consciência de que o *nonsense*, que atravessa a sua narrativa, também envolve a própria existência de montanhas e deuses, alinhando-os, em certa medida, numa mesma dimensão de despropósito. Assim, se antes o castigo era o eterno retorno ao mesmo gesto, agora ele se torna o pressuposto de uma prática que visa arrancar a diferença da repetição, reivindicando a liberdade de ressignificar todo o trajeto e todo o empenho. É a vingança de Sísifo.

É nesse sentido que, esclarece Hutcheon (1991), na pós-modernidade, a discussão deve ser deflagrada a partir do próprio prefixo do termo. Para a autora, o prefixo “pós” sinaliza, ao mesmo tempo, uma relação de dependência e de independência em face daquilo que o precedeu cronologicamente e que possibilitou a sua existência. Não se trata de um rompimento com a estética moderna, tampouco de uma cooptação irrestrita dos seus propósitos, mas de uma relação vacilante e contraditória, em que o questionamento se sabe “totalmente dependente daquilo que é por ele questionado”.

O pós-modernismo questiona sistemas centralizados, totalizados, hierarquizados e fechados: questiona, mas não destrói. Ele reconhece a necessidade humana de estabelecer a ordem, e ao mesmo tempo observa que as ordens não passam disso: elaborações humanas, e não entidades naturais ou preexistentes. [...] Parte de seu questionamento envolve um revigorante repensar sobre margens e fronteiras, sobre o que não se enquadra na noção de centro, elaborada pelo homem. Essas interrogações sobre o impulso em direção à uniformidade (ou à simples não-identidade) e à homogeneidade, à unidade e à certeza dão lugar a uma consideração sobre aquilo que é diferente e heterogêneo, aquilo que é híbrido e provisório. Não é uma rejeição dos primeiros valores em favor destes últimos; é um repensar de cada um à luz dos demais (HUTCHEON, 1991, p. 66).

Pós-modernismo, por esse viés, não remete a um atributo temporal capaz de acomodar, em um conjunto estável, a produção artística contemporânea, ou um indicativo de superação temporal dos postulados estéticos modernos. Hutcheon (1991) é bastante enfática ao afirmar que o designativo não se refere, necessariamente, à totalidade das criações artísticas do presente, mas confere identidade a um conjunto de práticas estéticas que, resumidamente, são “fundamentalmente contraditórias, deliberadamente históricas e inevitavelmente políticas” (ibid, p.20). E carregam uma marca autorreferente, herdada do modernismo experimental, mas atravessada por um senso crítico e cético, por um questionamento que envolve também as convenções do presente. Nesse sentido, o pós-modernismo é “poder, ao mesmo tempo, incorporar autoconscientemente e, com a mesma autoconsciência, contestar esse modernismo do qual se origina e ao qual deve até sua existência vocabular” (HUTCHEON, 1991, p. 77).

O pós-modernismo é, sobretudo, uma forma de autorreflexividade estética contemporânea, um **modernismo consciente de suas contradições**, sem nenhuma vontade de escamotear seus paradoxos, ao contrário: coloca-os à mesa, explicitando-os, esmiuçando-os, por meio de incessantes revisitações e releituras. Tais preceitos estão consubstanciados, mais especificamente, nas relações que os pós-modernos estabelecem com a tradição (passado) e nos compromissos que assumem com o seu próprio contexto

(presente). Subjaz a essas formas culturais a capitulação perante qualquer pretensão de ruptura ou negação da ordem estética pretérita, em função de um projeto futuro. No lugar de uma arte nova e revolucionária, os artistas optam pelo reconhecimento aberto e sistemático de sua dívida com a tradição, reivindicando a liberdade de jogar com o já-dito, usando formas tradicionais de expressão da arte contra si mesmas, conectando-as a uma realidade completamente diferente da que foram concebidas, tergiversando até que digam algo que nunca antes disseram. Vinculada à ideia de subversão da ordem anterior, a noção de originalidade, tida como sinônimo de “geração espontânea”, recua em favor da predominância de conceitos como **intertextualidade, citação e pastiche**, sendo que a concepção de um texto inovador tende a reconhecer mais a sua capacidade de revitalizar ou exorcizar a tradição instaurada do que em subsumi-la.

O maior legado do pós-modernismo, argumenta Hutcheon (1991, p. 15), é a consciência de que “todas as práticas culturais têm um subtexto ideológico que determina as condições da própria possibilidade de sua produção ou de seu sentido”. Nenhuma atividade artística é incólume aos embates estéticos e ideológicos que circunscrevem seu campo de ação, como também não é mera porta-voz de seu contexto cultural, mas ela própria constitui uma questão para esse contexto, atuando como uma força discursiva, como um **dizer que é fazer**, ou seja, sempre munida de “força locutória”, potencialmente capaz de suscitar “efeitos perlocutórios” (AUSTIN, 1990), estimular sensibilidades e fornecer signos articuladores de subjetividade e sentido. A explicitação das relações entre poder, conhecimento e linguagem, aponta Hutcheon (1991), torna-se ponto obsessivo, tanto na constituição dos artefatos da pós-modernidade, como nas suas abordagens hermenêuticas que não prescindem da ideia de que não há sentidos ocultos a serem decifrados sob a aparência uniforme do texto. Nada há para ser descoberto, senão o inventado. Porém, não se trata de uma criatividade indeterminada, pois toda construção de sentidos envolve sujeitos vinculados a contextos social, cultural e historicamente localizados. Daí ser indispensável, argumenta Eagleton (1983, p. 205), o exame das condições de produção de todo ato enunciativo ou “tipos de efeitos que os discursos produzem, e como os produzem”, por meio da “localização” institucional, histórica, política e social e das restrições, coerções e limitações que este “lugar de fala” impõe aos “sistemas discursivos e culturais (isto é, internos) que estimulam e assimilam a produção literária”.

Esse deslocamento da **poética à política**, na pós-modernidade, está

associado ao enfraquecimento da confiança acadêmica na noção marxista de ideologia como “falsa consciência” que, segundo Eagleton (1983), identificava atuação política apenas em relação à estratificação econômica dos segmentos sociais em luta para adotar uma concepção de ideologia

como um processo geral de produção de sentido, [...] todas as práticas sociais (inclusive a arte) existem na ideologia e por meio da ideologia e, como tal, a ideologia passa a significar as formas nas quais aquilo que dizemos e em que acreditamos se liga à estrutura de poder” (HUTCHEON, 1991, p. 221).

À denúncia obstinada da “falsa consciência” e dos mecanismos de reprodução ideológica das “grandes instituições”, a leitura desconstrucionista propõe a sistemática e até obsessiva elucidação da lógica binária e das falsas dicotomias que orientam a produção de conhecimento moderna e que atuam, não somente por meio das já reconhecidas formas de poder institucionalizadas, mas também pela naturalização de hierarquias e privilégios que atravessam as mais diversas formas de relações sociais e culturais e se inscrevem em seus discursos e se solidificam a partir deles. A pós-modernidade, como a entendemos, afirma Wibrow (2003), é herdeira desse corolário teórico que consiste em desmobilizar, sistematicamente, as oposições categóricas que sedimentaram as práticas artísticas e culturais em pares como alta e baixa cultura, cultura erudita e cultura de massas, arte e vida, o estético e o político, o literário e o não-literário, teoria e criação, crítica literária e escrita literária. Fazem parte desse arsenal as estratégias de exploração incansáveis dos limites e fronteiras instituídos pelas crenças científicas, estéticas e políticas da modernidade, que transformam a prática artística pós-moderna em um tipo de experiência de *limitrofia*, conforme propõe Derrida (1999), uma cultura fronteira que se avizinha dos limites e se alimenta deles, sendo moderna e distanciada do moderno, estando dentro e fora das instituições, conservando e transgredindo fronteiras entre gêneros, modelos, regras artísticas:

A *limitrofia*, eis aí pois nosso tema. Não apenas porque se tratará do que nasce e cresce no limite, ao redor do limite, mantendo-se pelo limite, mas do que *alimenta* o *limite*, gera-o, cria-o e o complica. Tudo o que direi consistirá sobretudo em não apagar o limite, mas em multiplicar suas figuras, em complicar, em espessar, em desfazer a linearidade, dobrar, dividir a linha justamente fazendo-a crescer e multiplicar-se (DERRIDA, 1999, p. 58).

À coerência das classificações modernas, advindas da supressão das aporias e dos processos de purificação dos objetos do saber, o pós-modernismo impõe a complexidade, a contradição e o paradoxo, à unidade

de sentido se colocam os vazios, as lacunas, as sobreposições. Como vimos, anteriormente, a autoconsciência ficcional moderna, mesmo disposta a oferecer um tipo de narrativa que já não ocultava o próprio relativismo e o conflito de perspectivas, ainda não renunciava a um ideal de arte transcendente, capaz de fornecer algum sentido coerente, alcançável por meio do rompimento com a superficialidade caótica do mundo.

Já, para a consciência pós-moderna, qualquer ato de linguagem, manifestação artística ou criação estética que não se pretenda ingênua ou politicamente dissimulada deve buscar formas, mais ou menos diretas, de comunicar a relatividade de seu discurso, a sua filiação teórica e suas dívidas com a tradição, além da provisoriedade de suas assertivas. Daí o mister em enfatizar o próprio contexto de enunciação, o lugar de fala, que reverbera nas formas ficcionais desse conjunto, como modo de ressaltar a consciência acerca do inevitável comprometimento social e político de cada voz, do alcance limitado de cada perspectiva representada. Multiplicam-se assim, na literatura, narradores suspeitos, duvidosos e ambíguos ou narradores-escritores às voltas com o dilema da escrita e que não se atrevem a falar do outro sem antes demarcarem, explicitamente, a sua conflituosa condição de autor:

Hoje – cada vez mais -, os escritores realizam o processo inverso, interferem na narrativa de modo a ressaltar a presença daquele que fala, localizando-o em seu contexto e prerrogativas. Pretendem em seu afã auto-denunciador, que o leitor tropece em juízos alheios, esbarre nos próprios preconceitos, que ele estreite os olhos para enxergar melhor, percebendo que também inventa aquilo que não consegue distinguir. A consciência de que toda obra é artifício e de que toda perspectiva deforma exige do leitor o reconhecimento da intermediação, sem o quê o jogo narrativo não pode começar (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 94).

A opção sistemática do autor pela demarcação do seu lugar de fala, pela denúncia insistente da artificialidade da narrativa, ou seja, a autoconsciência explícita da ficção, demanda, na mesma proporção, a clareza do leitor acerca das condições sociais e políticas que circunscrevem a sua própria leitura. É muito comum, portanto, argumenta Hutcheon (1991, p. 91), que a ficção pós-moderna transforme o “receptor num participante brechtiano, alertando-o de que faz parte, autoconscientemente, do processo de formação do sentido”. Assim, por um lado, se essa multiplicidade, por vezes contraditória dos pontos de vista que habitam as narrativas pós-modernas, as lacunas e vazios deixados na tessitura da trama, os narradores hesitantes e suspeitos exigem uma participação consciente e atenta do leitor, alertando para a questão ética e política que envolve a hermenêutica contemporânea;

por outro lado, também permitem ao leitor desprender-se da normatividade do horizonte de expectativas canônicas de leitura, possibilitando uma maior valorização do horizonte da experiência subjetiva, afetiva e individual, que marcam o exercício de atribuição de sentidos a um texto.

Em síntese, o pensamento pós-moderno reivindica o constante e incansável automonitoramento e vigilância discursivos, porque reconhece a indissociabilidade entre as práticas estéticas e políticas e demonstra a consciência de que todo ato de linguagem atua, performativamente, o que não exclui nenhuma prática social e cultural e seus participantes da responsabilidade ética com a reprodução e ratificação de convenções, regras e modelos interpretativos. Não há nada mais problemático para escritores, artistas, críticos e pesquisadores, informados e formados por essa perspectiva, do que a presunção de objetividade, realismo, neutralidade ou isenção ideológica, e nada mais temível do que a reprodução ingênua ou desavisada de hierarquias opressoras, dicotomias excludentes e centros estruturantes. Nada mais ilusório do que a crença em subversões e rompimentos paradigmáticos ou sentidos ocultos em camadas profundas dos textos, nada mais desconexo do que a ideia de novidade ou originalidade que leva à dissimulação das filiações estéticas e teóricas. Nada mais arbitrário do que visões unilaterais, identidades monolíticas e a homogeneidade tirânica das narrativas totalizantes. Por fim, nada mais atraente e sedutor do que os limites, as fronteiras e os paradoxos constituídos pelas várias frentes da episteme moderna.

Considerações Finais

Perante o quadro descrito, não é difícil imaginar as razões pelas quais a ficção brasileira contemporânea tem buscado se inscrever nessa ordem discursiva, lançando mão de estratégias que situem essas discussões no bojo das próprias obras. O estreitamento das relações entre escritores, campo literário, crítica, circuito de premiação e universidades aproximou, descomunalmente, a produção ficcional brasileira das pautas do pós-modernismo. Daí a abundância das formas narrativas metaficcionalis e das temáticas que problematizam o próprio fazer literário e o papel que o autor ocupa nesse ínterim. Ao elevar ao paroxismo a autoconsciência crítica, o pós-modernismo conferiu-lhe urgência política, tornando altamente recomendável a incorporação, no interior de toda produção, de um segundo discurso que, por meio

de recursos formais, justifique, problematize e relativize o primeiro. Daí as digressões teóricas e discussões críticas que os autores têm inserido, nas tramas, por meio de metacomentários e outras técnicas metalépticas e a opção pela forma metaficcional que parece abraçar totalmente os anseios pós-modernos e suas necessidades de declarar, amiúde, posições discursivas e a ancoragem enunciativa de todo ato de fala.

Os riscos da solidificação desse tipo de prática são muitos, conforme alerta Luciana Villas-Boas (2009), jornalista cultural e antiga editora-chefe do Grupo Record, ao sugerir que a estreita relação entre a constituição de uma crítica acadêmica, predominante nas editoras e grandes jornais, e uma literatura “permeada por experimentalismos”, direcionada a um nicho de leitores também acadêmicos, que formariam um circuito muito fechado na produção ficcional. Isso seria um dos principais fatores, segundo ela, responsáveis por afastar o já escasso leitor brasileiro das obras contemporâneas. Já Felipe Pena, doutor em Literatura e professor universitário, reitera a crítica de Luciana ao afirmar que “são os doutores universitários que prejudicam a formação de um público leitor no país” (PENA, 2012, p.10), uma vez que endossam a existência de uma literatura brasileira muito marcada pelos debates acadêmicos e, portanto, circunscrita a um gueto de letrados e eruditos.

De todo modo, a relação complexa que se estabeleceu entre teoria e ficção, no bojo do pós-modernismo, parece estar sendo decisiva para a definição dos rumos da ficção, não apenas no Brasil.



PARTE II
Estudos Literários

A TRAJETÓRIA DO ROMANCE HISTÓRICO PARANAENSE: TRADIÇÃO, DESCONSTRUCIONISMO E MEDIAÇÃO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Thiana Nunes Cella²¹

Introdução

Os diálogos entre história e ficção são motrizes para muitas discussões contemporâneas. Uma delas diz respeito às possibilidades de a literatura de extração histórica trabalhar como meio à descolonização²². Neste texto, discorreremos sobre a trajetória do romance histórico paranaense, tomando como base estruturadora as transformações pelas quais o gênero passou na América Latina, desde seus exemplares acríticos e laudatórios, contemplando suas produções críticas e desconstrucionistas, até a modalidade mais recente, a crítica mediadora (FLECK, 2017). Dessa forma, buscamos averiguar se as narrativas de extração histórica paranaenses se comportam como elementos ativos no processo de descolonização epistêmica ou se ainda perpetuam noções com matizes colonizadas sobre a tônica escolhida.

Nesse sentido, ressaltamos que este texto é parte integrante de projeto doutoral que investiga a trajetória do romance histórico paranaense, em relação ao seu desenvolvimento no Brasil e América Latina. Nele, investigamos a instalação do gênero no território americano, suas primeiras expressões em território paranaense e seu desenvolvimento até suas produções contemporâneas.

Por essa razão, iniciamos com algumas considerações gerais sobre a literatura híbrida de história e ficção paranaense, algumas provocações, para, na sequência, nos atermos em questões mais pontuais, especialmente aos romances que ressignificam os processos colonizadores e de povoamento do Estado. Acreditamos que, com vistas à descolonização, a investigação dessas narrativas nos revela a essência, as ideologias que as movem e os

²¹Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Docente do Instituto Federal do Paraná - IFPR/Campus Coronel Vivida. Integrante do grupo de pesquisa Resignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção - vias para a descolonização. E-mail: thianacella@gmail.com.

²²Essas discussões se encontram no bojo das investigações desenvolvidas pelo Grupo de pesquisa “Resignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, ao qual este trabalho está vinculado.

procedimentos escriturais que as edificaram, ampliando, desse modo, nossas leituras possíveis sobre o passado paranaense.

Ressaltamos que são poucos os estudos sobre a literatura paranaense nesse ramo de produção, fato que nos instiga e impele a algumas considerações, tais como: as narrativas híbridas de história e ficção paranaenses seguem a tendência latino-americana de revisitar o passado em busca de sua ressignificação crítica? A escrita da história do Paraná passou por processos de suavização e tentativas de apagamento de episódios da memória coletiva, da mesma forma como ocorreu em certos momentos da história do nosso continente? As releituras desse passado, feitas pela ficção híbrida dos escritores paranaenses, acompanharam as tendências críticas - desconstrucionistas e mediativas - instauradas na América Latina?

Caso as respostas sejam positivas, interrogamo-nos se esses apagamentos ocorreram aqui por questões ideológicas/intelectuais, ou por meio da força e da violência, como também ocorreu em inúmeros momentos da história da América Latina. E, por outro lado, interessa-nos desvendar qual a ideologia que perpassa as releituras dessa história pela ficção, para comprovar se no Estado do Paraná a produção híbrida de história e ficção seguiu, ou não, as tendências impugnadoras das versões da história hegemônica (LARIOS, 1997). Essas tendências foram impostas ao gênero a partir das produções altamente críticas e desconstrucionistas que constituíram, segundo Fleck (2017), a segunda fase do romance histórico. Essa segunda fase é composta pelas modalidades do novo romance histórico latino-americano (AÍNSA, 1991; MENTON, 1993) e a metaficção historiográfica (HUTCHEON, 1991).

Além da pouca valorização dos romances de extração histórica paranaenses, a história do estado também é pouco prestigiada, especialmente, quando são considerados os inúmeros conflitos, elementos autóctones, religiosidades, implicações geográficas e processos colonizadores que ocorreram em nosso território no passado. Por essas razões, é comum que paranaenses desconheçam seu passado histórico e/ou a produção literária local. Isso ocorre em grande parte pela ausência de projetos – educacionais em especial – voltados à realidade local com vistas à ampliação dos estudos sobre esse universo para uma possível identidade mais consciente e crítica. Essa lacuna em relação à historiografia, à cultura e à literatura regional também é uma constatação de Weinhardt (2000, p. 15), que aponta:

Não são poucos os que lastimam a pouca atenção que o assunto vem merecendo dos estudiosos, particularmente dos historiadores, sociólogos e antropólogos. Muito moradores das cidades sulinas têm noções mais de-

talhadas, ainda que muitas vezes exclusivamente folclóricas, sobre hábitos, costumes, usos linguísticos e história dos nordestinos do que sobre os modos de vida e de expressão de pessoas que vivem a poucos quilômetros dos centros populacionais mais densos, bem como ignoram acontecimentos do passado relativamente recente, ocorridos praticamente em seu próprio espaço geográfico (WEINHARDT, 2000, p. 15).

Nesse panorama, assinalamos que em países que possuem um histórico de conflitos e lutas culturais e por riquezas – como é o caso dos países formadores da América Latina –, a versão dos vencedores é predominante no discurso da historiografia tradicional. Durante o século XX, no entanto, esse domínio foi questionado, pois, depois de tantas incertezas e violências, a história hegemônica tornou-se uma possibilidade, uma dúvida: não há mais fatos estanques, há diferentes versões de um mesmo fato, nada mais é absoluto (ESTEVES, 2010; ANDERSEN, 1998). Como consequência, consolidado pela perspectiva da história como construção cultural ideológica, o diálogo entre literatura e história é uma mistura de nuances, no qual os romances históricos passam a ser carreadores de interpelações e problematizações sobre a representação histórica, especialmente nas modalidades críticas do gênero literário.

Por conseguinte, o estudo das narrativas híbridas de história e ficção paranaenses apresenta-se como um fértil caminho para a ressignificação do passado e conseqüente descolonização do pensamento latino-americano, que ainda apresenta prismas enclausurados na perspectiva dos vencedores e na hegemonia eurocêntrica. Para tanto, um dos passos necessários é verificar as temáticas frequentes e constatar como esses textos questionam, rejeitam ou se articulam à historiografia hegemônica, cuja escrita tradicional imperou no espaço latino-americano por muito tempo.

Antes de nos determos na produção paranaense, consideramos importante assinalar que, de acordo com Fleck (2017), a trajetória das produções literárias híbridas de história e ficção, pode ser dividida em três grandes fases: a primeira é a acrítica, constituída pelas modalidades clássica e tradicional; a segunda é marcada pela crítica/desconstrucionista, formada pelo conjunto dos novos romances históricos latino-americanos e a metaficção historiográfica; e, finalmente, a terceira fase, a mediadora, que é representada pela modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação.

O romance histórico paranaense: generalidades

No estado do Paraná, a produção de romances históricos é bastante vasta, com o primeiro registro – encontrado até o momento – datado de 1941. De autoria do historiador David Carneiro, importante personalidade para a história do estado, o primeiro romance histórico paranaense, *O drama da fazenda Fortaleza*, foi pioneiro e estímulo para um número considerável de publicações posteriores – cerca de 36 títulos de 1941 até nossos dias.

Infelizmente, constatamos que ainda há pouca valorização desses romances de extração histórica paranaenses em estudos acadêmicos específicos. Muitos deles permanecem no anonimato, com edições únicas, esquecidas em sebos e bibliotecas, não inseridos na rede digital. Tal situação da produção paranaense é o que nos impele às investigações mais aprofundadas das representações acerca do passado do estado nessas narrativas, pois são fontes de elementos culturais e identitários locais, reconstróem e ressignificam imaginários sociais, os quais possibilitam uma visão mais acurada acerca da sociedade em que estamos inseridos.

Dentre os escritores paranaenses mais expressivos do gênero estão o próprio David Carneiro, autor de *O drama da fazenda fortaleza* (1941) e *Rastros de sangue* (1971), narrativas que reconstróem o período de povoamento e conquista do território paranaense, e a Revolução Federalista no Paraná respectivamente. Noel Nascimento, responsável por *Casa verde* (1963), romance que ressignifica o período da Guerra do Contestado, e *Arcabuzes* (1997), que reelabora os primeiros anos da República e seus muitos conflitos. Domingos Pellegrini, com *Questão de honra*, romance intertextual com a Retirada da Laguna do Visconde de Taunay (1996), e *Terra vermelha* (2013), que ressignifica os anos de 1930. Miguel Sanchez Neto, autor de três romances históricos críticos, *A máquina de madeira* (2012), *A segunda Pátria* (2015), os quais não se restringem apenas ao estado do Paraná, mas ressignificam o Rio de Janeiro imperial, e o sul brasileiro como um todo no período da Segunda Guerra Mundial, respectivamente, e *Um amor anarquista* (2005), que traz como universo diegético a instalação da Colônia Socialista Cecília. Marco Aurélio Cremasco, autor de *Sato Reis da Luz Divina* (2004), e *Guayrá* (2017), novos romances históricos que reelaboram criticamente os processos de colonização e povoamento do estado.

É expressiva, também, a diferença no número de autoras femininas nesse gênero literário, com um total de apenas cinco autoras e seis narrativas,

de um universo de 29 autores e 36 romances históricos paranaenses. A primeira romancista histórica do Paraná é Pompília Lopes dos Santos, autora de *Origens*, publicado em 1961, ganhadora do Concurso do Centro de Letras do Paraná, 1º Prêmio em 1960. Neste, a vinda de duas mulheres da França à América é o fio condutor da diegese. A continuação, Hellê Vellozo Fernandes, em 1966 publica *Pioneiros do Iguatemi*, e, em 1974, lança *Monte Alegre, cidade papel*, os quais dialogam com o passado de monções do estado e com a instalação da indústria de papel Klabin do Paraná, na então Monte Alegre, hoje Telêmaco Borba. Em 2008, a professora e escritora Cerize Gomes é a terceira escritora a publicar um romance histórico paranaense, intitulado *As cinzas da Feiticeira: tributo a Jules Michelet*. No qual o passado inquisitorial francês é ressignificado com forte teor fantástico. Em 2017, a médica e escritora Etel Frota publica o novo romance histórico metaficcional *O herói provisório*, em que reelabora o episódio Cormorant, na baía de Paranaguá. E, finalmente, em uma descoberta recente, nos deparamos com o romance histórico *Sketches of Life* (2019, Rascunhos da Vida), da advogada e escritora Adriana Gavazzoni, que publicou seus romances no exterior em língua inglesa e está sendo traduzida ao português; neste, a diegese apresenta uma história de amor problemática durante a II Guerra Mundial.

A partir de nossos estudos, podemos comprovar que nos últimos anos a tendência à criticidade tem crescido, seja ela realizada por meio das modalidades experimentalistas e desconstrucionistas, como são os casos dos dois últimos romances publicados em 2017, *Guayrá*, de Marco Aurélio Cremasco, e *O herói provisório*, de Etel Frota; seja por meio de narrativas mediativas, como são os casos de *Um amor anarquista* (2005), de Miguel Sanches Neto, *Nihonjim*, de Oscar Nakasatto – romance histórico que possui influência memorialista –, ou ainda em *Retrato no entardecer de agosto* (2016), de Luiz Manfredini.

Esses últimos três romances, em especial, compartilham a temática de colônias ou comunidades formadas por imigrantes, colônias socialistas italianas, com aspectos anarquistas em *Um amor Anarquista* (2005), as comunidades japonesas, em *Nihonjin* (2011), e a tentativa de instalação de colônias francesas, com *Retrato no entardecer de agosto* (2016). Essas narrativas revelam as dificuldades, os preconceitos e as implicações culturais do fenômeno imigratório no estado.

É ponto relevante e recorrente, portanto, a presença de temáticas relacionadas aos processos de colonização, povoamento e formação de

idades no estado, seja em narrativas acríicas tradicionais, seja a partir das modalidades críticas, desconstrucionistas ou mediadoras, do gênero. Dentro dessa tônica, encontramos desde os primeiros romances tradicionais e acríicos, como é exemplar *O drama da Fazenda Fortaleza* (1941), que apresenta os contatos iniciais e os conflitos entre indígenas e bandeirantes, até os romances mais recentes, críticos e desconstrucionistas, como é o caso de *Guayrá* (2017), que reelabora as relações primárias entre as tribos autóctones e os jesuítas, na renarrativização das incursões jesuíticas – dos Sete povos das Missões – e seu fracasso.

É a partir dessa temática que selecionamos os romances apresentados na sequência, pois acreditamos ser uma maneira de expressar a transição do romance histórico paranaense em consonância à trajetória do gênero na América Latina estabelecida por Fleck (2017), com produções iniciais acríicas e sua transição para as modalidades críticas, sejam elas experimentalistas ou de mediação.

Tradição, desconstrucionismo e mediação no romance histórico paranaense: alguns representantes

Representativo da primeira fase das narrativas híbridas de história e ficção, o romance *O drama da fazenda Fortaleza* (1941) é o primeiro romance histórico paranaense que encontramos até o momento, no qual, em consonância com a estrutura da modalidade tradicional de narrativas híbridas, o desenvolvimento das ações ocorre com o respaldo das inserções do plano histórico. Na diegese, somos apresentados à personagem de extração histórica Padre Antônio Pompeu, clérigo na cidade de Castro, nos anos de 1820. Padre Pompeu é procurado pela personagem, também de extração histórica, José Félix da Silva Passos – eminente fazendeiro das terras paranaenses – para fazer-lhe uma confissão. No universo diegético, a confissão, que não devia durar mais do que poucas horas, estendeu-se por semanas: passou por um velório, ocorreu durante uma viagem até a Fazenda Fortaleza e se prolongou pela estadia da personagem Padre Pompeu na Fazenda.

É a partir dessa confissão que a trama se desenvolve, ancorada na verossimilhança que o ato confessional imprime às ações relatadas, ao mesmo tempo em que retoma aspectos da vida da personagem protagonista, José Félix, como o fato de o mesmo ser um reconhecido sesmeiro, Sargento mór, político rígido, temido e respeitado.

Na urdidura ficcional, José Félix enfrenta um drama amoroso: viveu uma história infeliz com sua amada esposa, Onistarda, e é essa história que o Sargento contará, em confissão, ao Padre Pompeu. Assim, a personagem inicia seu relato com explicações de sua vinda da Europa para o Brasil, como ficou órfão, dependeu de familiares negligentes e foi salvo por um amigo, Antônio Ribeiro de Andrade.

A figura de José Félix da Silva Passos é de extração histórica, uma das peculiaridades que nos leva a uma leitura de *O drama da Fazenda Fortaleza* como um exemplar de romance histórico tradicional – que o difere da modalidade clássica scottiana e sua permanência de foco narrativo centrado nas personagens puramente ficcionais (LUKÁCS, 2011; FLECK, 2017). Não obstante, para Fleck (2017, p. 47), a principal distinção entre as modalidades clássica e tradicional é que na modalidade tradicional do gênero “os fatos históricos não mais constituem ‘pano de fundo’, mas são eles os elementos principais da diegese romanesca”.

No romance de Carneiro, temos, assim, uma alternativa ficcional para a vida de uma renomada personagem histórica cuja configuração, embora apresente traços ficcionais, não altera o curso dos fatos históricos e dos acontecimentos que envolveram a vida de José Félix, protagonista das ações e episódios históricos narrados no romance de Carneiro (1941).

No relato das ações, a trajetória de José Félix e seu malfadado relacionamento com Onistarda – motivo da confissão do protagonista –, aparece como mote narrativo para revelar aspectos importantes da conquista das terras do Paraná e o trabalho dos europeus – donos das sesmarias –, ou seus descendentes, que aqui vieram trazer a “civilização”. Nessa perspectiva romanesca, as ações do colonizador recebem o aval do foco narrativo – que oscila entre o intradieético, na voz homodieética de Padre Pompeu e autodieética de José Félix, e extradieético, por meio de uma voz heterodieética que, por vezes, assume o relato e insere outras personagens à trama –, suas ações exploradoras e torpes não são questionadas efetivamente.

Na renarrativização do passado paranaense, realizada em *O drama da Fazenda Fortaleza* (1941), não se cede espaço às visões indígenas – ativos participantes desse passado das ações empreendidas pelos colonizadores europeus na ocupação territorial –, cujas perspectivas foram negligenciadas no processo de registro da ocupação das terras do estado sulista brasileiro e, da mesma forma, ocorre nessa modalidade tradicional de ficção híbrida.

A figura de José Félix também é recuperada por Hellê Vellozo Fernan-

des, em *Monte Alegre, cidade papel* (1974), obra em que se relatam as atividades dos pioneiros da Indústria Klabin²³ nos sertões do Paraná, terras antes pertencentes a Félix e deixada a seus descendentes. Em sua narrativa, muito brevemente, e a partir de Saint Hilaire – que viajou pelo Brasil em 1820 –, Hel-
lê Fernandes corrobora a imagem apresentada por David Carneiro e ressalta a relevância da personalidade na historiografia do estado:

Como o Sr. José Félix era também mau para os escravos, era por estes detestado tanto quanto pela mulher e a filha, e várias vezes eles quiserem assassiná-lo também. Este desgraçado chegou a tal ponto de desconfiança, que tinha sob chave suas menores provisões e fazia-lhe a barba o seu neto, de oito ou dez anos. [...] Não parti de Fortaleza senão quatro dias depois de minha chegada; durante todo esse tempo seu proprietário teve comigo toda sorte de gentilezas. [...] Era um homem de espírito e bom senso; havia estudado em São Paulo e conversava muito bem; mas, notei que evitava falar de si, de seus negócios, do que lhe dizia respeito e mesmo de tudo o que se relacionava com a região. Falávamos da França e do Rio de Janeiro. (SAINT HILAIRE *apud* FERNANDES, 1974, p. 19).

A retomada apologética de uma figura histórica, peculiaridade cara aos romances da primeira fase do gênero, bem como a não problematização do passado, são, portanto, definitivas para a nossa classificação de *O drama da fazenda Fortaleza* (1941) como um romance histórico tradicional, pertencente à primeira fase da trajetória do romance histórico, a acrítica.

De forma distinta, ocorre a composição romanesca de *Guayrá* (2017), de Marco Aurélio Cremasco, representativo da segunda fase da trajetória do romance histórico que, devido aos intrincados recursos estilísticos, pela pluralidade de fios narrativos e pela fusão de componentes históricos a personagens e elementos ficcionais, conforma-se à modalidade novo romance histórico latino-americano. Sua diegese ressignifica as primeiras décadas do século XVII, marcadas, principalmente, pela instalação das incursões guaraní-ticas e pelos inúmeros conflitos entre os indígenas e os jesuítas, assim como pelos embates da população autóctone com os bandeirantes espanhóis e portugueses.

Em conformidade às premissas dessa produção latino-americana crítica frente ao passado histórico consignado nos registros oficiais, o relato ficcional interpela e ressignifica, de forma plural e crítica, a violenta história das reduções jesuíticas na, então, Província Jesuítica do Paraguai, no território em que, hoje, é identificada a região de Guaíra, local fronteiro entre o Paraná e o Mato Grosso do Sul, no Brasil, e o Paraguai – além das ações do relato também transitarem pela Argentina ao longo do desenvolvimento narrativo.

²³A instalação da indústria de papel e celulose Klabin do Paraná é ponto fundamental no processo de povoamento da antiga região de Monte Alegre, atual território de Telêmaco Borba.

Na tessitura ficcional, uma das principais linhas enunciativas descreve a trajetória da personagem Itawerá, também chamado de Jesus e de Jesus Itawerá, indígena que busca a vingança pela morte de seu pai, Atyguajé, líder da comunidade em que viviam antes da chegada dos “juruá” – como eram denominados os não nativos no romance. Esse fato, como se comprova no deslinde da diegese, altera completamente o curso da história daqueles grupos humanos nativos das terras cobiçadas por esses invasores.

Ao mesmo tempo, por meio de diferentes fios narrativos, a voz enunciativa – frequentemente enunciando desde o nível intradieético, mas oscilando entre voz homodieética e autodieética – engendra a reelaboração dos ataques bandeirantes às reduções do Guayrá, que culminam com a fuga dos guayrenhos pelo Paranapanema, guiados pela personagem Antonio Ruiz de Montoya, reconhecida personalidade de extração histórica que é reelaborada e desmistificada no universo ficcional. Ao término da narrativa, após a morte de milhares de indígenas e a destruição de centenas de *villas*, a travessia da personagem Itawerá reduz-se à busca pela Terra sem Mal, representativa tanto de um local livre e de pertencimento à população indígena, como do paraíso cristão.

O início dos conflitos é assim anunciado: “A paz no Paku foi rompida quando os campeiros atacaram a aldeia de Guaimbaró, na beira do Pirapó. Guaimbaró buscou ajuda de Mboixá para vingar a morte de tantos.” (CREMASCO, 2017, p. 18). Dessa maneira dá-se início à representação e à narração de inúmeros episódios de conflitos violentos entre indígenas e estrangeiros: “Com o tempo combateram, expulsaram invasores espanhóis e portugueses que se aventuraram por aquele tekoá.” (CREMASCO, 2017, p. 18). Particularidade relevante para a compreensão e exame da diegese é a linguagem utilizada: Marco Aurélio Cremasco realiza intensa investigação histórica, cultural e linguística detalhada, e, assim, constrói circunstâncias e retrata mitos, crenças religiosas, costumes tradicionais, aspectos da geografia: “A face do pequeno não desgrudava da canção de Guayrakã, à beira do Paku. [...] Nhanderu construiu uma oga no zênite e plantou a derradeira pindó, aqui, do lado leste de yvyrasy.” (CREMASCO, 2017, p. 13).

O intenso trabalho linguístico lexicográfico, que muitas vezes beira ao barroquismo, é traço relevante na modalidade do novo romance histórico latino-americano, marcado pelo experimentalismo linguístico, e no qual “*el lenguaje se ha vuelto la herramienta fundamental de la nueva novela histórica y acompaña la preocupada y desacralizadora relectura del pasado*”²⁴ (AÍNSA, 1991, p. 85).

²⁴Nossa tradução livre: a linguagem se tornou ferramenta fundamental da nova novela histórica e acompanha a preocupada e dessacralizadora releitura do passado.

Sobre esse traço peculiar do uso da linguagem na segunda fase do romance histórico, no contexto latino-americano, Fleck (2017, p. 58) respalda nossa assimilação de tal aspecto como uma forma de resistência, recuperação e valorização dos traços de oralidade oriundos das civilizações anteriores à colonização europeia. Ainda que não institua consideravelmente neologismos, o uso de regionalismos e de “misturas selvagens” (FLECK, 2017, p. 63) são recursos que “provocam a ‘desterritorialização’ da língua pelos colonizados, como um dos elementos de dominação impostos pelos centros de poder ao longo da história da América Latina.”

Dessa maneira, Cremasco (2017) traz à luz uma perspectiva preterida pelo discurso histórico eurocêntrico: a ótica da população autóctone, indígena, massacrada, explorada, dizimada e, sistematicamente, esquecida. Essa ressignificação do passado pela ficção apresenta, portanto, a visão dos vencidos, ou a história vista de baixo, na acepção de Jim Sharpe (1992), que retrata uma versão do passado a contrapelo da historiografia convencional. Essa última, em conformidade a Burke (1992), é alicerçada na sucessão de acontecimentos, respaldados em fontes documentais, retratando episódios eminentes, muitas vezes políticos, pautados em ações de personalidades reconhecidas pelo poder eurocêntrico.

Para explicitarmos o *lócus* discursivo crítico e interpelador veiculado em *Guayrá*, tomamos como contraste a perspectiva tradicionalista expressa pelo historiador paranaense Romário Martins (1950), que reafirma a ótica colonizadora e reitera, elogiosamente, a grandeza das missões jesuíticas:

A história das fundações índio-cristãs levadas a efeito por missionários da Companhia de Jesus na Província de Guaíra, constitue [sic]²⁵ o *magistral* esboço do sistema, novo então em todo o mundo, adotado pelos para a *conversão e civilização* dos indígenas. Os episódios de que se viu cercada essa *formidável empresa de superior idealismo religioso*, rematados pela *conquista* bandeirante vinte anos após, [...]. Em Guaíra o sistema teve os seus delineamentos práticos, a demonstração de sua *eficiência*, os seus primeiros resultados anunciadores do que nenhum outro plano de *ação civilizadora do gentio lhe superaria em resultados*. (MARTINS, 1950, p. 71, grifos nossos).

O discurso apresentado pelo historiador paranaense é representativo do tom laudatório e apologético apresentado pelo discurso historiográfico tradicional, eurocêntrico e, muitas vezes, de caráter positivista. Essa postura política e ideológica da historiografia tradicional desconsidera, quase com-

²⁵Por incluirmos em nossas análises textos antigos, muitas vezes com linguagem arcaica, frequentemente, há excertos com vocábulos em desuso ou desatualizados. Por não considerarmos os mesmos como erros ortográficos, assim como pelo grande volume de termos obsoletos, optamos por não utilizar a tradicional expressão *sic*, mas esclarecemos que todas as citações seguem fielmente os textos originais.

pletamente, fatores como a mortandade, a exploração arbitrária e o extermínio violento da população autóctone durante os inúmeros conflitos na realização das reduções guaraníticas.

A menção às fraturas indígenas do historiador é enxuta e superficial:

Escravizados ou emigrados os guaraní dos seus mais numerosos agrupamentos e vencidos os espanhóis nos seus últimos redutos, o território de Guaíra foi invadido pelos Gês de além Paraná cujas tribus passaram a se estabelecer nos seus vastos domínios. (MARTINS, 1950, p. 58).

Tal discurso salienta a parcialidade do relato e a ausência de uma perspectiva mais humanizada em relação à população nativa e o desmantelamento de suas existências. Consoante a Fleck (2017, p. 57), os registros oficiais realizados por meio da perspectiva eurocêntrica são motrizes para a produção literária de romances históricos latino-americanos, em especial, as releituras que ressignificam e dialogam com os períodos do descobrimento, da conquista e da colonização. Nesse sentido, o autor afirma que

Estes buscam desterritorializar o espaço imaginário que foi territorializado pela escrita eurocêntrica, assim como foi o espaço geográfico, e, pelas releituras críticas da história, empreendem a reterritorialização desse espaço com perspectivas do passado no qual o protagonismo não se restrinja aos “heróis sacralizados” pelo discurso historiográfico hegemônico, territorialista e excludente, mas evidencia também a experiência das margens, das vozes silenciadas, das comunidades e dos sujeitos propositalmente negligenciados nos relatos oficiais. (FLECK, 2017, p. 57).

À luz dessas asserções, *Guayrá* (2017) reproduz criticamente uma versão do passado paranaense, na qual as versões cristalizadas da história são rejeitadas e contestadas “na busca de mostrar outros ângulos dos fatos registrados pela escrita europeia da época e, finalmente, dar voz aos vencidos.” (FLECK, 2017, p. 57).

Por meio de uma tendência conciliadora, pertencente à fase mediadora do gênero, *Um amor anarquista* (2008), de Miguel Sanchez Neto, realiza uma revisão sobre os fluxos imigratórios ocorridos no Paraná, os quais desempenharam um papel fundamental no povoamento do estado. Na diegese, é ressignificada a instalação da Colônia Cecília, fundada em 1890 pelo escritor e agrônomo italiano Giovanni Rossi, com forte influência das premissas anarquistas, no espaço do atual município de Palmeira.

É a partir desse episódio do passado paranaense que o romance histórico contemporâneo de mediação, *Um amor anarquista* (2008), do professor e escritor Miguel Sanches Neto, desenvolve sua diegese. Nela, iden-

tificamos o aspecto mediador entre as características mais tradicionais das narrativas híbridas de história e ficção – da primeira fase da trajetória do gênero – com a intenção crítica em relação ao passado e sua representação – próprios da segunda fase da trajetória do gênero –, que insere a composição romanesca como uma via de ressignificação do passado paranaense.

Em *Um amor anarquista* (2008), o pouco conhecido incidente da história paranaense é ressignificado a partir da ótica de seus protagonistas imigrantes, no qual a tentativa de instalação de uma colônia anarquista no interior do estado do Paraná, a Colônia Socialista Cecília, é reelaborada a partir de uma problemática história poliamorosa.

No romance, a implantação da colônia, por imigrantes italianos, é recriada em uma simbiose entre fatos históricos e ficcionais, trazendo a perspectiva de uma fração dos imigrantes: os colonos socialistas marginalizados pela sociedade que os julgava e excluía. O discurso historiográfico apresenta, frequentemente, uma versão laudatória da imigração italiana no estado: “têm contribuído para o desenvolvimento do Brasil, com os braços ou os cérebros de seus imigrantes, um existe que se fez credor de nossa particular admiração e da integral fraternidade brasileira – o italiano” (MARTINS, 1989, p. 146).

Esse discurso laudatório em relação aos imigrantes italianos no Brasil é ratificado no início do relato ficcional de Sanches Neto (2008), quando da instalação da Colônia: “Não temos que enfrentar o rancor da população local, uma gente afável que gasta muito tempo em conversar, ensina o que sabe e sempre nos convida para um café em sua casa.” (SANCHES NETO, 2008, p. 33). No entanto, essa primeira visão idealizada do contato entre os cidadãos do país e os imigrantes que a ele chegavam vai sendo matizada com o desenvolvimento da diegese e a proliferação das ideias e costumes anarquistas, especialmente em relação àqueles que saíam da Cecília e migravam para outras cidades, como podemos constatar no fragmento a seguir:

Cada carroção que chegava com mais trabalhadores, prontos para as frustrações, por causa das mesquinhas e das cegueiras humanas, partia com um número maior de desertores, que segundo se dizia, saíam dali para *saquear* Palmeira, Ponta Grossa, Curitiba e São Paulo. (SANCHES NETO, 2008, p. 111, *grifo nosso*).

O relato ficcional diverge, pois, da tendência historiográfica. Assim, *Um amor anarquista* (2008) apresenta, junto à trama ficcional amorosa, diversas problemáticas sociais, tais como a fome, a corrupção e a exposição de as-

pectos identitários problemáticos dos imigrantes italianos em conflito com a população brasileira, os quais dificultavam o estabelecimento da colônia: “Tinham feito tudo pela Colônia e saíam sem nada, como saíram Cini e sua mulher, só com a fama de desordeiros, barulhentos e promíscuos. Tanto esforço para acabar assim, era isso a vida, não deixava espaço para sonhos.” (SANCHES NETO, 2008, p. 225-6).

Essas características, na urdidura ficcional, definem o destino da Colônia Cecília e de seus moradores, os quais, mesmo depois de se desvincularem dos princípios anárquicos, carregam uma imagem estigmatizada, tal como é premeditado no excerto a seguir, em que, pelo recurso da prolepse, são apresentados os efeitos da conduta anarquista para os imigrantes italianos:

[...], ficar ali para continuar sofrendo com a raiva dos vizinhos? mas não sabiam que por um longo tempo estava definida a sina deles, seriam anarquistas mesmo fora da Colônia, mesmo quando a Colônia fosse apenas uma propriedade produtiva familiar como as demais. Em Santa Bárbara, por muitos anos, teriam ainda que enterrar seus mortos num cemitério à parte, sem cruzeiros, ao lado da estrada, para mostrar sua revolta orgulhosa. (SANCHES NETO, 2008, p. 226-7).

Por não se coadunar com o discurso historiográfico tradicional, e por apresentar a perspectiva do imigrante que encarou a discriminação xenofóbica, *Um amor anarquista* (2008) emolda-se aos princípios do romance histórico contemporâneo de mediação, que tem dentre suas principais características a reescrita crítica do passado e a ascensão de uma perspectiva não contemplada pelas versões convencionais da história.

Ao realizar essa tarefa, *Um amor anarquista* (2008) abre espaço àquelas que tiveram sua imagem distorcida ou suas vozes silenciadas pela história hegemônica: nesse caso, uma parcela dos imigrantes italianos que foram excluídos e segregados socialmente. Essa característica, na narrativa de Sanches Neto, não se consolida de forma desconstrucionista, como frequentemente ocorre nas modalidades da segunda fase, o novo romance histórico e a metaficção historiográfica. No romance histórico contemporâneo de mediação, a atitude crítica e revisionista ocorre “sem o sumário intento de desconstrução radical que orienta a produção crítica precedente” (FLECK, 2017, p. 105), mas ocorre de maneira amena e fluída, e ressignifica um episódio paranaense que permaneceu à margem da historiografia.

Considerações finais

A partir das considerações apresentadas sobre o romance histórico paranaense, seus representantes e tendências, bem como diante das breves análises apresentadas, pudemos verificar que a produção do gênero no estado é bastante plural, as quais, por meio de diferentes modalidades do romance histórico, convergem para a interpelação do passado, seguem a trajetória do gênero na América Latina e se consolidam como vias à descolonização.

Em *O drama da Fazenda Fortaleza* (1941), de David Carneiro, o foco narrativo está centrado na vida de uma personalidade reconhecida pela historiografia e o cenário histórico é renarrativizado de forma apologética junto à menção de figuras e fatos autênticos do passado nacional, inseridos na ficionalização de um caso de amor problemático. Em *Guayrá* (2017), de Marco Aurélio Cremasco, a criticidade da ótica autóctone, o desconstrucionismo e o experimentalismo linguístico são os recursos eleitos para a ressignificação das incursões guaraníticas durante o século XVII. E, por fim, a característica da mediação, alcançada por meio da criticidade apresentada com simplicidade narrativa, linguagem fluída e coloquial é a marca de *Um amor anarquista* (2008), de Miguel Sanches Neto.

Em linhas gerais, portanto, as produções iniciais do romance histórico paranaense perpetuam a postura enaltecida da historiografia convencional, apresentada de forma verossímil, junto ao desenvolvimento da problemática trama amorosa – exemplares da fase acrítica do gênero. Também, há expressões pautadas na criticidade e na desconstrução, escritas híbridas que intentam desmitificar, satirizar e impugnar o discurso hegemônico – objetivos próprios da segunda fase crítica/desconstrucionista. E, finalmente, a trajetória apresenta romances com tendências conciliadoras, que amalgamam as peculiaridades mais tradicionais à criticidade ressignificativa, resultando no romance histórico contemporâneo de mediação, pautado pela fluidez e coloquialidade da linguagem, foco narrativo excêntrico, verossimilhança e linearidade narrativa.

A VIOLÊNCIA DO RACIONALISMO HEGEMÔNICO E A PERSPECTIVA ANTROPOFÁGICA DO APOCALIPSE ECOLÓGICO EM *A HISTÓRIA DE ANIMAL*

Celina de Oliveira Barbosa Gomes²⁶

*Introdução*²⁷

Muitos textos literários pós-coloniais caracterizam-se pela abordagem da relação estabelecida, no passado e no presente, entre a Europa e suas ex-colônias, evidenciando a tensão e a fatura nada positiva entre elas; apresentam-se numa tentativa de enfatizar o processo de emancipação e de autodeterminação do colonizado em relação ao colonizador, não obstante apresentam-se questões como o hibridismo, ou seja, as eventuais intersecções culturais entre eles decorrentes de anos de contato (BONNICI, 2005). Porém, o romance abordado nesta análise problematiza mais do que o contato entre americanos e indianos, mas a ação predatória do ocidente sobre a Índia, um dos tantos países do sul global subjugados por eles, sobretudo, pelo que Val Plumwood (2002) chama de doutrina da razão; uma ideologia que implicou em uma crise ecológica sem precedentes. Por essa razão, este trabalho pretende colocar em evidência a violência racionalista praticada pela hegemonia ocidental na/contra a cidade fictícia de Khaufpur, na Índia, e o modo como ela impactou negativamente a existência de entes humanos e não-humanos. Tem-se como objetivo, ainda, mostrar que, apesar disso, eles persistem subvertendo a tentativa de extinção a que foram submetidos por um apocalipse antropogênico. Para tanto, procede-se à pesquisa bibliográfica de trabalhos que analisam práticas de racismo ambiental, especialmente, nos países do sul global, e que têm como *corpus* o romance *A História de Animal*. Ainda, destaca-se que este texto é parte da tese de doutorado da autora sobre a contestação do humanismo racionalista em textos literários pós-coloniais.

²⁶Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal do Paraná, *Campus Assis Chateaubriand*. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no IFPR – GEPEIF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7102-2715>. E-mail: celina.gomes@ifpr.edu.br.

²⁷Este texto traz um recorte da tese da autora.

A narrativa escatológica de Indra Sinha - escritor e tradutor angloindiano que vive a condição limítrofe pós-colonial - é apresentada em *A História de Animal* (SINHA, 2009) e escrita em primeira pessoa pelo protagonista Animal, um jovem humano quadrúpede de vinte anos que tem esta forma física em virtude de sua exposição, quando criança, ao vazamento de agrotóxicos produzidos pela fábrica americana Kompani, instalada na cidade fictícia de Khaufpur, na Índia. O jovem relata as impressões e conflitos de sua própria vida e conflitos de outros, oriundos de um desastre químico ocorrido há duas décadas. O evento trágico descrito no romance ficcionaliza a tragédia de Bhopal, ocorrida em dezembro de 1984 e caracterizada pelo vazamento de gás na fábrica de pesticidas da Union Carbide, empresa americana que atuava naquele território; um crime que matou milhares de pessoas e feriu tantas outras, as quais sentiram e sentem há anos os efeitos desta catástrofe, caracterizando a prática da chamada violência lenta (NIXON, 2009).

Animal escancara a vida miserável dos khaufpuris, marcada pela morte, pela doença, pela pobreza e, sobretudo, pela injustiça, já que a condição em que vivia o povo daquele local deriva da ação industrial predatória da Kompani. A negligência com que a empresa americana se instalou - incentivada pela subserviência das autoridades políticas locais - e exerceu suas atividades é explicitada pelo modo como seus empregados e famílias foram desconsiderados quando da ocorrência da tragédia, ficando à mercê de sua própria sorte. Isto tendo em vista que a companhia não previu, em sua política de funcionamento, quaisquer medidas de respaldo aos profissionais; tampouco estabeleceu normas preventivas e realmente efetivas a acidentes, o que culminou no desastre.

O que se vê, então, é a prática de uma política econômico-cultural hegemônica e neoliberal exercida pelo ocidente, representado pelos Estados Unidos, sobre países vistos por ele como subculturas, como a Índia. Tal pensamento é provocado por uma ideia de supremacia do ocidental em função de sua suposta distinção racional, fomentada no bojo da filosofia clássica e moderna e vista, especialmente, nos usos que faz da linguagem - em um franco exercício logocêntrico, como observa Jacques Derrida em seu trabalho sobre a Desconstrução da linguagem, precisamente, em *Da Gramatologia*, publicado em 1967. De acordo com a concepção racionalista, os símbolos históricos, culturais, linguísticos, políticos, econômicos, científicos ocidentais são, portanto, superiores, normativos, parâmetros para o resto do mundo; este, por sua vez, bebe [em irônica suposição] "passivamente" da fonte do

conhecimento que o discurso e o poder do ocidente lhe oferecem, um entendimento questionado por Indra Sinha.

É válido ressaltar que a análise em curso neste texto não critica o uso da razão, mas seu emprego, pelo ocidente, como instrumento de opressão de humanos e não-humanos (não-ocidentais, no caso).

É por este motivo que o personagem principal se vale de uma narrativa abjeta, provocativa, incômoda para contradizer as designações ocidentais sobre ele, seus pares e sobre a sua vida, construída nos moldes da tragédia humana, não-humana e ambiental.

As seções seguintes tratarão do modo como a violência racionalista é praticada no contexto em estudo, sendo “justificada” pela concepção de humano assumida pelo ocidente. Ainda, abordarão como, apesar disso, os personagens subvertem a conceituação ocidental ao ressignificarem a ideia de apocalipse.

Violência racionalista e ecológica: a terra da morte em A História de Animal

“Vivos semi-mortos e mortos que são espectros de vivos”. É assim que Rob Nixon (2009) caracteriza os indivíduos de Khaufpur, haja vista o reiterado ataque à vida descrito em *A História de Animal*, perpetrado pelo envenenamento constante dos entes pelos resíduos liberados desde a noite fatídica de vazamento de compostos químicos da Kompani:

Nos escritórios o fedor químico era menor. Dentro dos armazéns eu nunca fui, eles estavam cheios de sacos em decomposição dos quais saíam póis brancos e cor-de-rosa. Muito perto deles e você logo ficava sem fôlego, com dores no peito. Às vezes, movendo-me pela selva, eu ficava tonto e sentia na língua um gosto forte de metal, eram regiões a evitar. (SINHA, 2009, p.42).

O crime ocorrido naquela noite matou muitas pessoas imediatamente (e, certamente, animais e plantas) e ao longo dos vinte anos que se seguiram até o momento imaginado no livro, caracterizando o que Nixon (2009) chama de “violência lenta”; que se configura pela degradação silenciosa de terras, águas, plantas, corpos pelos resíduos neles depositados e que calmamente vão extinguindo a vida:

Naquela noite todo o tipo de gente perdeu toda a espécie de coisas, vidas com certeza, famílias, amigos, saúde, emprego, em alguns casos suas habilidades. [...]. Ouça, como é quieto! Nenhum canto de pássaro. Nenhum gafanhoto na grama. Nenhum zumbido de abelha. Insetos não sobrevivem. Maravilhosos

venenos fez a Kompani, tão bons que é impossível se livrar deles, depois de todos esses anos eles ainda fazem seu trabalho. (SINHA, 2009, p.49; 41);

Muito semelhante à dama/moléstia sombria que silencia os campos e os entes vivos em *Silent Spring* (1962), também o romance de Indra Sinha mostra como a sombra da morte paira sobre tudo e todos. E assim como na fábula pastoral de Rachel Carson, a morte é trazida pela liberação de pesticidas.

A produção global de pesticidas em larga escala é um dos reflexos da chamada Revolução Verde. Este movimento se estabeleceu durante as décadas de 60 e 70 do século passado, no intento de potencializar a produção e a dita soberania alimentar dos países por meio da mecanização do campo, da manipulação genética de sementes e da fertilização sintética do solo (SERRA et al., 2016). Hoje, a ideia foi amplamente apropriada e aperfeiçoada pelo agronegócio, mas, apesar dos ganhos para a economia de muitas nações, a distribuição e o acesso alimentar equitativo ainda são um desafio para muitas sociedades, especialmente as dos países do chamado Terceiro Mundo. Além de sofrerem com a escassez de produtos primários para a sobrevivência da população humana, esses territórios ainda são afetados pela exploração arbitrária e pela degradação de seus recursos naturais. Práticas industriais irresponsáveis empreendidas por empresas de capital estrangeiro, muitas vezes, são realizadas nessas localidades pelo incentivo fiscal e legal, sobretudo, que recebem dos governos locais. Cumpre citar o impacto nocivo que sua atuação pode ter sobre o ambiente, a cultura e a vida das populações humanas e não-humanas. Muitas vezes, essa condescendência – subordinação, na verdade – é justificada por muitas autoridades como reflexo de uma suposta preocupação para com o lugar; sua postura liberal(ista), no entanto, visa ao lucro que, hipoteticamente, será transferido à população. Porém, o que se vê é cooptação e suborno de muitas lideranças políticas, seu favorecimento e enriquecimento e a perpetuação da miséria e, muitas vezes, da incapacidade de reação popular. É isso o que ocorre em Khaufpur, como demonstra o seguinte trecho:

– Por que esse filho da puta do primeiro-ministro obedeceu à Kompani? Ela já tinha fugido.

Isso é o que alguém pergunta.

– Khã, tão inocente você! – diz um segundo. – E não estavam os políticos no bolso da Kompani desde o começo? Você se esqueceu dos velhos tempos, de como aqueles chefões pomposos desfilavam nas limusines da Kompani, sem olhar para os lados. Minha patroa diz que Zahreel e o primeiro-ministro estão esperando que nós todos, todas as vítimas, morram, só aí que os problemas deles vão acabar.

Diz Nisha: – O primeiro-ministro faz o que a Kompani quer. (SINHA, 2009, p.135).

A despeito, portanto, do abalo ecológico que poderia causar e que causou em Khaufpur, a Kompani se instalou e atuou misteriosamente, pois o povo não tinha noção da nocividade de sua atividade, a não ser alguns dos funcionários locais: “Pyaré Bai era casada com Aftaab, ele trabalhava na fábrica da Kompani e contou a ela como eram perigosos os produtos químicos de lá. Se por acaso você deixasse cair algum em sua mão, disse Aftaab, a pele empolaria.” (SINHA, 2009, p.103). A empresa saiu tão secretamente quanto chegou quando o vazamento ocorreu. E essa situação arbitrária em que ela se manteve por muito tempo e em que ainda se mantém, no texto, haja vista a “dificuldade legal” de evidenciar a sua imputabilidade, foi determinada diretamente por ser ela estrangeira, ocidental. Essa informação calha com a afirmação de Val Plumwood (2002) de que a crise ecológica é, antes de tudo, uma crise da razão, resultado da utilização do ecossistema em prol das relações de poder. A Kompani age desta forma porque pode. E seu poder é conferido pelo dinheiro, pelo discurso (pela língua inglesa, inclusive), pela influência, por sua origem, por seu suposto projeto progressista de transformação e controle, pelo uso de pesticidas, do mundo natural.

Processa-se, então, uma violência ecológica contra entes humanos, não-humanos e contra o espaço natural, por causa de uma imposição racionalista cruel representada por esta empresa. Evidencia-se uma intromissão em um mundo que ela desconhece e que negligencia, como se vê pelo desrespeito por suas leis: “a Kompani prefere ignorar o seu tribunal [...]. O povo continua a sofrer, a Kompani faz o que quer e ninguém pode dizer nada. É a porra da Kompani que eu admiro.” (SINHA, 2009, p. 68;162). Há um mundo que ela esteriliza, como é o objetivo primeiro do veneno, e que converte em terra da morte:

[...] daqui você pode ver claramente toda Khaufpur, cada rua, cada viela, vala, beco miserável. Aquele ajuntamento de telhados é Jyotinagar. As vielas ali são estreitas, não gosto de pensar o que aconteceu nelas. Meu amigo Faqri, ele perdeu sua mamãe e papai e cinco irmãos e irmãs nessas vielas. Está vendo os clarões por onde corre o naala [vala de esgoto a céu aberto]? É Colônia Myra, depois Khabbarkhana e Salimganj. A leste, Phuta Maqbara, a oeste o Campo Qazi, todos terrenos mortais. Aqueles minaretes mais ao longe são a grande masjid [mesquita] na Chowk. Lá, está vendo a estrada de Délhi? Naquela noite era um rio de gente, alguns em roupas de baixo, outros sem nada em cima, eles ziguezagueavam como se aquilo fosse o fim de alguma grande corrida, caindo e não se levantando, em Rani Hira Pati ka Mahal a rua estava coberta de cadáveres. (SINHA, 2009, p.43).

Além da morte ecológica, a violência lenta de que fala Nixon (2009) as-

sassinou outros tantos por meios indiretos, como a fome ou a falta de oportunidade de trabalho; o próprio Aftaab, sua esposa e filhas são um exemplo disso:

Naquela noite, ele estava em casa de folga quando as ferroadas nos olhos começaram, pimentas-malaguetas, diferente da maioria das pessoas ele sabia o que fazer. [...] Ainda assim, todos foram afetados pelos venenos, Aftaab de um jeito pior, porque tinha tomado menos cuidado consigo mesmo, tossia espuma cor de sangue, seus olhos estavam quase fechados. [...] No começo, Aftaab pareceu se recuperar, mas seu emprego não existia mais, ele estava sem ar demais para fazer trabalhos braçais. Seu estado de saúde piorou. Os olhos doíam, ele tinha brotoejas pelo corpo todo e também febres e dores nas juntas. Pyaré comprou remédios. Aftaab lhe disse pra não desperdiçar dinheiro com ele, porque ele ia morrer. Ela disse: – Como posso fazer isso? [...] Quando o marido ficou realmente doente e não conseguiu mais trabalhar, eles ficaram sem dinheiro e tiveram que vender sua casinha. Mudaram-se para um lugar alugado, com meio telhado. Foi o único lugar que Pyaré conseguiu encontrar, ao lado do naala fedorento, na estação das chuvas a água entrava casa adentro. As meninas estavam sempre com fome. À noite, choravam. Ela enrolava panos em volta da cintura das duas e lhes dava água para encherem os estômagos vazios. Ela conseguiu emprego carregando cimento numa construção. (SINHA, 2009, p.103-104).

A atuação da Kompani era flagrantemente neoliberal e leviana, pois não assegurava quaisquer direitos a seus empregados, como se vê pela situação de desamparo em que ficou a família de Aftaab após a sua morte; tampouco a companhia previa indenização pelos seus feitos criminosos. Cabe ressaltar a já mencionada ideia de que ela não se submetia às leis indianas, o que indica que os únicos parâmetros legítimos para a empresa eram os ocidentais, em um franco exercício do racismo ambiental discutido por pesquisadores como Huggan e Tiffin (2010). É por essa razão que *Animal* diz a um jornalista australiano que quer ouvir a sua história: “Vai falar de *direitos, lei, justiça*. Essas palavras soam iguais na minha boca e na sua, mas não querem dizer a mesma coisa, Zafar diz que palavras assim são como as sombras que a lua faz na fábrica da Kompani, sempre mudando de forma.” (SINHA, 2009, p.11). Certamente, a ideia de justiça para o ocidente não é considerada nesse excerto, assim como não o é em diferentes comunidades do sul global, como o próprio Brasil, como observa Nixon (2009) e como menciona a própria narrativa:

– Khaufpur é a única cidade envenenada? Não é. Há outras e cada uma delas tem o seu próprio Zafar. Vai haver um Zafar na Cidade do México e outros em Hanói e Manila e Halabja e há os Zafars de Minamata e Seveso, de São Paulo e Toulouse e fico pensando se todos esses infelizes exaustos estão tão fodidos quanto eu. (SINHA, 2009, p.339).

Aliás, a própria justiça e a polícia/exército são manipulados, na narrativa, em favor dos interesses do colonialismo corporativo:

O juiz, parece, foi transferido, ele já saiu de Khaufpur para assumir algum tribunal, eles se esqueceram de nos avisar. [...] Com uma escolta de polícia armada, os quatro advogados [da Kompani] chegam ao tribunal. [...] Estão gritando, venham, façam o trabalho sujo da Kompani, batam em nós, tirem nossas vidas, que importância têm elas se já perdemos tudo mesmo? A polícia avança, sem parar ou fazer perguntas, seus longos cassinetes começam a bater. Então há tumulto, gritos de homens e mulheres sendo feridos, uivos de ódio do mais profundo da multidão, que recua pra fora da zona de espancamento. (SINHA, 2007, p. 348-349; 355).

Assim, além de atacar diretamente os diferentes entes, o poder estrangeiro representado pela Kompani ainda lhes cerceava o direito e as possibilidades de reação, de modo que a transgressão incorreria em variados “tipos de morte”. A miséria humana e não-humana que a Kompani criou e que se desenvolveu ao longo do tempo é vista – além do fedor e da podridão que empesteam a água, a terra e o ar –, ainda, nas figuras e modos de agir ou de viver de outros personagens. Chunaram, Jara, Pandit Somraj e, sobretudo, Animal (metonímia da própria violência lenta, transcultural e neoliberal praticada em Khaufpur) são exemplos disso.

Um personagem dito Sr. Novedodos, Chunaram é caracterizado por Animal, o narrador, como um aproveitador. Mesmo sendo o dono de um estabelecimento comercial, uma loja de chai, o homem vive aplicando golpes, em busca de dinheiro, especialmente, dos estrangeiros que chegam a Khaufpur, como se vê no seguinte trecho:

Como foi que você cometeu o erro de contratar aquele filho da mãe como seu chargé d'affaires [representante]? Com ele é qualquer coisa por dinheiro, ele não fez as pessoas pagarem para ele arrancar fora o dedinho? Aposto que você não sabia que dar carona pros estrangeiros é o outro trabalho dele. Todo dia ele vai esperar o Shatabdi e fica lá na plataforma um, bem no lugar exato em que para o vagão de ar-condicionado da primeira classe. Você vai ter saltado do trem com cara de perdido. Bem, pra que mais serve Chunaram? “Por favor, quer um táxi? Precisa de um hotel? O melhor em Khaufpur. Visitar a cidade? Quer um guia? Precisa de tradução? Jornalis?” Quando ele soube por que você tinha vindo, deve ter prometido mostrar tudo. As coisas realmente brabas, os piores casos. Gente como eu. (SINHA, 2009, p.12).

Animal revela como Chunaram farejou, como predador habilidoso, o desejo do jornalista pelo espetáculo do abjeto e da violência socioambiental, enxergando uma possibilidade de explorá-lo. O “malandro” (um dos tantos personagens no texto de Sinha) fez com o que o homem provasse, de alguma forma, de seu próprio veneno ocidentalizante, da racionalidade posta a

favor da manipulação; ou, que sentisse, por assim dizer, os efeitos não só biológicos, mas morais que o “veneno ocidental” suscitou em cada um dos khaufpuris.

Além de lucrar com os de fora, Chunaram ainda se vale da desgraça de seus pares para se promover e se estabelecer em seu território, a favela do Quebra-Nozes, e em pontos mais elevados de uma hierarquia local que segrega pobres de miseráveis ou de mais miseráveis.

- Oitocentas rúpias por uma garrafa teve que pagar Lilabai [a Chunaram]!
- O quê? Aquele filho da puta do Chunaram, desculpe o palavirão, só me deu oitenta! [...]
- Conto a eles como Chunaram teve uma vez a ideia de vender sangue, ele poderia estocá-lo na geladeira. Ele precisava de suprimento e eu fui o primeiro que ele sangrou. (SINHA, 2009, p.35).

A Kompani, então, não só fecundou e ao mesmo tempo gestou os filhos da miséria, como, depois de paridos, ensinou-os a viver nessa condição, em que podiam ser vítimas ou promotores da exploração.

A parceira de rua, de truques e de vida de Animal, a cadela Jara, também é um dos indivíduos que vivem driblando a fome e a condição miserável que persiste naquela terra da morte: “A um sinal meu, Jara, cadela esperta, rola nas costas e banca a morta.” (SINHA, 2009, p.28). Tida por Animal como uma igual, luta como ele - e com ele, se for preciso - pelos restos descartados pelos restaurantes, sabendo, como o seu companheiro, quais lugares deve visitar e onde procurar comida. Os dois se similarizam, portanto, pela vida que levam, parecendo ter muito em comum:

Cara, que cachorra! Uma cachorra amarela, sem residência fixa e sem pais conhecidos, exatamente como eu. Depois disso [um conflito entre os dois por uma porção de peixe e arroz], dividimos sempre. Eu a chamei de Banjará, cigana, espírito livre, porque ela não pertence a lugar algum e todos os lugares são seu reino. (SINHA, 2009, p.28).

O tratamento dispensado aos dois pela pobreza em que estão inseridos, sobretudo, é o que os aproxima aqui, para além da própria forma física e condição do jovem. Isto reforça a perspectiva humanista racionalista/antropocêntrica de que a dignidade é prerrogativa humana, mas do humano enquadrado em padrões logocêntricos e progressistas muito bem definidos.

Na realidade, ainda que seja mais explícito, o tratamento não digno dado ao Animal e à Jara não é exclusivo para eles. Em verdade, todos os khaufpuris são vistos e tratados pela Kompani, e pelo viés ocidental que ela representa, desta forma, como observa Jennifer Rickel (2012). Para a compa-

nhia americana, todos são desprovidos de humanidade, de dignidade, portanto, animais, como se pode deduzir no fragmento:

Uma velha sai mancando da multidão, é Gargi, cujas costas são quase tão curvadas quanto as minhas: – Sr. advogado, nós vivíamos à sombra de sua fábrica, vocês os disseram que estavam fazendo remédios para os campos. Vocês estavam fazendo venenos para matar insetos, mas foi a nós que vocês mataram. Eu gostaria de perguntar, isso fez muita diferença, pra você? (SINHA, 2007, p.350).

Apesar da lucidez de sua reflexão, Gargi rechaça sua similarização com os não-humanos e acaba reforçando a diferença entre eles e os animais humanos, sugerindo o consentimento da morte de seres de outra espécie por meio de venenos estrangeiros. Seu pensamento se contrapõe ao pensamento de Derrida, cuja discussão sobre quem é o sujeito é apresentada na coletânea *Who comes after the subject?* (CADAVA; CONNOR; NANCY, 1991). Nela, o filósofo problematiza a denegação do status de assassinato atribuído à morte do não-humano, o que não somente não é questionado, mas aceito por Gargi. Novamente, o parâmetro antropocêntrico e ocidental é posto em evidência e de duas maneiras: pelo pensamento especista da velha senhora; e pelo modo como a Kompani considera os povos de outras terras não-ocidentais como uma “população/povo de animais”, como indica o título do romance de Indra Sinha.

O modo como a Kompani toma os humanos e não-humanos de Khaufpur, como desprovidos de dignidade e, portanto, animais, na concepção antropocêntrica ocidental, também leva a pensar na ideia de pobreza de mundo do animal. O conceito de pobreza apresentado por Heidegger em seu livro *Os conceitos fundamentais da metafísica: Mundo – Finitude – Solidão* (2011). Para o filósofo, a noção ou a percepção de mundo nasce de um questionamento filosófico e não necessariamente científico. Não se trata de perguntar “o que é mundo?”, mas sim de questionar “o que é O mundo?”. Diante disso, sobressai-se, segundo ele, não uma sensação biológica ou mesmo uma consciência psicológica individual, mas uma consciência moral, caracterizada pelo relacionamento com o outro e a compreensão do modo – bem ou mal – no qual esse relacionamento ocorre, configurando o dito Dasein.

Então, para Heidegger (2011), os animais (e os humanos tidos como tais, como os khaufpuris) são pobres de mundo ou têm uma visão pobre dele, pois não realizam este tipo de relacionamento com os entes, tampouco compreendem o nível moral em que ele acontece, não percebendo o mal ou o bem. Isto, porque os animais só estão no mundo, segundo o filósofo, mas

não refletem sobre ele, nem o interpretam como o homem o faz. Enquanto este teria uma relação teórica e prática com o mundo, aquele só participaria do mundo de modo pragmático. Assim, sendo os animais humanos e não-humanos de Khaufpur submetidos à contaminação deliberada e dolosa da Kompani, vê-se que eles são tidos por esta empresa como entes cuja percepção de mundo é pobre, limitada, ingênua, desprovidos de uma consciência moral que lhes permita compreender o mal que lhes está sendo infligido. Esta concepção racionalista, convenientemente arranjada no bojo das sociedades coloniais, isenta os ditos humanos da culpa pelo dano que causam na vida dos outros e no espaço natural.

Pandit Somraj, o pai de Nisha, é outro que parece viver morto por causa da catástrofe em Khaufpur. Além da doença nos pulmões, promotora da lenta falência biológica, a Kompani lhe causou o desgosto pela vida. Isto porque “[...] ele já foi um cantor, e não só um cantor, mas um cantor famoso. [...] quando a Kompani roubou o fôlego de seu pai roubou também a sua vida, porque o fôlego é a vida de um cantor.” (SINHA, 2009, p.44-45).

Assim, aquilo que a Kompani, em sua perspectiva progressista e neo-liberal, entendeu como oportunidade lucrativa – tendo em vista que se pretendia só ganhar e não gastar com questões relativas à segurança ambiental, encargos fiscais e direitos empregatícios –, configurou-se como uma intervenção exacerbadamente violenta que adulterou e esterilizou quase que por completo; esterilizou tudo aquilo tido como natural e, principalmente, vivo – literal e metaforicamente – em Khaufpur. E Animal, o narrador, é, talvez, o principal reflexo disso.

A toxicopoética de Animal como revide à violência racionalista e a antropofagia apocalíptica

Por meio de uma narrativa tóxica – “Naquela noite foi o veneno, agora são as palavras que nos sufocam.” (SINHA, 2009, p.11), pelo veneno que emana tanto de sua linguagem quanto de seu corpo, o menino-animal apresenta aspectos da vida dos khaufpuris, desgraçados, sujeitados e esquecidos como ele, o “povo do Apokalis” (SINHA, 2009, p.415). Um povo que, apesar de tudo, não deseja piedade nem o reconhecimento de sua localização nos degraus inferiores de uma humanidade hegemônica supostamente universal e igualitária, como observa Johnston (2016); mas quer mostrar, em seus próprios corpos, desesperanças, golpes, lutas e os efeitos do crime da Kompani; e,

principalmente, mostrar os efeitos da intromissão ocidental em seu mundo.

A introdução, por Animal, do espaço, dos tipos humanos e não-humanos e das condições que regem a vida local se dá, na maioria das vezes, pelo modo como esses elementos se relacionam com o jovem pós-humano quadrúpede, que se posiciona, não-raras vezes, sob uma perspectiva individualista e até egoísta. Tal comportamento pode ser explicado pela, desde sempre, inexistência de vínculos familiares (apesar da presença de Ma Franci em sua vida, a velha freira que o chama de filho); pelo preconceito sofrido devido à sua forma física e à sua situação social; e pela constante busca pela sobrevivência em um lugar frequentado pela morte: “– O anjo da morte está aqui nesta cidade.” (SINHA, 2009, p. 371). Em sua toxicopoética, Animal não busca a empatia – até porque não toma o estrangeiro, eventual ouvinte de sua história, como alguém que a compreenderia –, tampouco o olhar ético do jornalista ou do leitor, ao qual ele chama de “Olhos”.

Esta, aliás, é uma questão também observada por Rickel (2012): a recusa de Animal do papel de vítima que o humanismo literário inscreve, segundo ela. Isso é algo que se vê no fragmento: “O que realmente me dá nojo é que nós gente do povo parecemos tão miseráveis para vocês de fora que vocês nos olham com essa tão-doce expressão, falam conosco com esse tão-piedoso tom em sua voz.” (SINHA, 2009, p.215). Em seu trabalho *The Poor Remain: A Posthumanism Rethinking of Literary Humanitarianism in Indra Sinha's Animal's People*, a autora menciona a ideia de humanitarismo literário, caracterizada pelo ato de buscar no texto evidências que suscitem a compaixão do leitor, traços de traumas que motivem um posicionamento ético dito universal por aquele que aprecia a obra. Rickel (2012) aponta esta concepção como um interesse ocidental pelo *Bildungsroman*²⁸ do outro não-ocidental, como se o que fosse relatado pudesse ser enquadrado em modelos definidos em contextos tão diferentes, como na língua alemã, no caso, em que se instanciou o gênero em questão.

A autora acrescenta que a postura e a perspectiva de Animal significam o caos e o sofrimento como marcas de um crime transcultural e de uma crise política situada, em que o enfoque deve recair igualmente sobre os causadores da tragédia e sobre sua necessária responsabilização. O protagonista quer escancarar a violência, a barbárie cometida justamente pelo povo dito

²⁸O *Bildungsroman* caracteriza-se como um tipo de romance que aborda a formação do protagonista desde o início de sua trajetória até o alcance de um grau de perfectibilidade. Trata da forma como um jovem protagonista lida com as duras realidades do mundo e amadurece com elas, como em um rito de passagem, encontrando-se a si mesmo e tornando-se consciente de sua missão sobre a terra. Esta configuração textual concorre também para a formação do leitor de modo amplo. (MAAS, 2000).

civilizado e com propósitos progressistas, os quais fizeram dele não um “animal desumanizado”, ao lhe expulsarem da espécie humana “convencional”, devido a um delito que eles cometeram. Assim, o protagonista é classificado não mais como humano, mas um animal pós-humano, como observa Rob Nixon (2009). Aliás, como sugere este autor, *Animal* busca mesmo reiterar subversiva e linguisticamente a moral “ereta” que rege a desumanidade humana, a qual ele rechaça. Uma moral que, muitas vezes, impele a pessoa a distinguir-se do animal não-humano, subjugando-o, na maioria das vezes.

É por essa razão que o protagonista de *A História de Animal* mostra, já no início, certo desprezo pelo jornalista, por saber que ele é mais um que o olha com suposta indulgência, mas, ao mesmo tempo, sob uma visada do exótico, do escatológico, do sofrimento – visto em *Germinal*, de Émile Zola, ou até mesmo em *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Tal olhar é semelhante ao de seus potenciais leitores, igualmente atraídos pela imagem da tragédia, como problematiza Susan Sontag, em *Diante da Dor dos Outros*. Essa autora aborda a midiaticização das catástrofes ocorridas, geralmente, em outros países, como uma experiência moderna essencial oportunizada pelos jornalistas, aos quais ela chama de “turistas profissionais”. Satiriza mesmo a atração desses indivíduos pelo sangue – também detectada por *Animal* –, pela tragédia e aponta o modo como eles a enquadram e veiculam, causando as mais variadas reações – compaixão, indignação, aprovação – no espectador, igualmente desejoso dessas “notícias”. (SONTAG, 2003).

O revide racionalista contra o jornalista, portanto, não é só explicitado pela observação que *Animal* faz da abordagem gananciosa de Chunaram. Sua postura irônica e indiferente, sua imposição e formas discursivas revelam o caráter do julgamento que o jovem faz do escritor:

Na verdade, Jarnalis, eu estava tentando não mostrar que estava rindo de você. Depois disso, fazer o quê?, eu falei. Sua fita andou. então você ficou feliz, era pra isso que você tinha vindo. Você era como todos os outros, veio pra arrancar de nós nossas histórias, pra que estrangeiros em países muito distantes possam se maravilhar por existir tanta dor no mundo. Iguais a abutres são vocês jornaliss. Em algum lugar uma coisa ruim acontece, lágrimas como chuva ao vento e veja, lá vem vocês, atraídos pelo cheiro do sangue. Vocês transformaram todos nós khaufpuris em contadores de histórias, mas sempre da mesma história. Ous raat, cette nuit, aquela noite, sempre aquela maldita noite. [...] Você estava querendo que os sons incoerentes que saíam da minha boca fossem as histórias horríveis que você veio ouvir. Bem, foda-se. (SINHA, 2007, p.14).

O riso do protagonista, sobretudo, desmantela, bem ao estilo do “rindo castigat mores”, o aparente propósito ético e o olhar analítico, racio-

nalizante do jornalista e do ocidente, de modo geral, sobre ele e seus pares. Animal cumpre, pois, a tarefa de apontar alternativas às versões sobre os não-ocidentais, definidas no bojo da perspectiva orientalista, como sugere Edward Said em *Orientalismo*. O intelectual palestino enfatiza a importância de tais alternativas como visões libertárias e não hegemônicas sobre outras culturas, ainda que isso implique discutir a complexa relação entre conhecimento e poder.

Diante, então, da inadequação do olhar ocidental sobre os de Khaufpur, vistos como animais, antes sem valor econômico e mesmo como terroristas por se levantarem, sob a liderança de Zafar, contra seu assassinato gradativo, a figura, o movimento e a história de Animal questionam a percepção da verdade (BARTOSCH, 2012); assim como o próprio conceito de verdade, no limiar entre realidade e ficção que o romance implementa. Isto porque, é a verdade de Animal, e por extensão a da Khaufpur, ecologicamente violada a única efetivamente legítima, como indica a sentença: “Hoje ele chega dizendo que nunca encontrou tanta honestidade como naquela sua nojeira.” (SINHA, 2009, p.16).

A constante ameaça de doenças e de morte por envenenamento, fome, desamparo, brigas, roubos, confrontos com a polícia, greve de fome, tristeza são argumentos que a justificativa progressista ocidental não pode contestar. Aliás, são esses mesmos argumentos que evidenciam a sua incoerência, seu monologismo racionalista e ganancioso, já que os benefícios obtidos nos tempos de operação da Kompani nunca foram repassados aos habitantes de Khaufpur, tampouco, investidos nos cuidados com o lugar; pelo contrário, como prática característica do racismo ambiental e do neoliberalismo, à cidade em que se instalou esta grande corporação transnacional foram transferidos apenas os riscos ambientais que, implicando em uma tragédia ecológica, afetando diretamente os mais pobres, como também destaca Rob Nixon (2009), gerando uma tragédia social.

O corpo animalesco de Animal, dobrado pelo peso do poder estrangeiro ocidental (NIXON, 2009) e sintomático de tantas outras distorções causadas por ele, não se curva, no entanto, à sua norma logocêntrica e racionalista; antes, delata o humanismo neoliberal que, como sublinha Johnston (2016), mesmo se distinguindo do humanismo clássico em diferentes pontos, reproduz suas formas de opressão e de dominação.

Assim, considerando a obra *A História de Animal*, analisada neste trabalho, vê-se como seu contexto é diretamente influenciado por um an-

tropocentrismo racionalista que determinou a vida dos entes e o espaço, incorrendo em um mundo pós-natural caótico. Essa condição parece ser persistente na narrativa, pois uma mudança dela requereria formas distintas, não-controladoras e não-predatórias de se relacionar com o mundo natural e com todos os entes que o integram. Entretanto, esses modos diferentes são reiteradamente embargados por uma arrogância racionalista expressa, especialmente, pela negligência socioambiental da Kompani. É por essa razão que o tempo parece ficar suspenso no texto. Coisas acontecem, mas, aparentemente, todos estão parados em um ponto da história à espera de um catalisador que vire a sua página. O romance não tem propriamente um desfecho, somente uma interrupção no curso em que está seguindo durante toda a narrativa; há, portanto, uma estagnação, o que também objeta a ideia de esperança, de futuro, como confirma Animal: “A esperança morre em lugares como este, porque a esperança vive no futuro e não há futuro aqui, como você pode pensar em amanhã quando toda a sua força é usada para tentar viver o dia de hoje?” (SINHA, 2009, p.216). Apesar disso, reforça-se, o protagonista e seus pares rechaçam a vitimização imposta, muitas vezes, pela visão hegemônica e racionalista do ocidente. Por meio do contradiscurso de Animal, suas identidades plurais e sua condição são ressignificadas, ao mesmo tempo em que se explicita a dimensão prática do apocalipse – que não é obra divina, mas do humano racionalista e opressor – em suas vidas e na dos demais entes não-humanos.

Considerações Finais

O racionalismo monológico (PLUMWOOD, 2002) instalou-se de tal forma no bojo de muitas sociedades ocidentais, como a americana, que passou a significar muitos de seus modos de representação, determinando sua relação para com diferentes países do mundo. Tal construto estabeleceu uma interface exacerbadamente predatória com muitas nações, especialmente, as (aparentemente) econômicas ou politicamente menos expressivas. Países como os Estados Unidos passaram a realizar vários e flagrantemente irresponsáveis empreendimentos nesses territórios a fim de expandir não só seu poder e mercado de atuação, mas a influência e a dominação em tais espaços, prescindindo da autonomia e das peculiaridades dos diferentes locais, encerrando uma atualização do colonialismo.

A História de Animal externa este *modus operandi* predatório do oci-

dente, apropriando e ressignificando a ideia de apocalipse – desenvolvida no bojo da própria cultura ocidental, precisamente, no cristianismo –, mostrando que seus personagens sobrevivem, apesar das tentativas de extermínio perpetradas pela Kompani e pela força opressora que ela representa. O romance evidencia, sobretudo, que o apocalipse significa, no texto, mais do que uma representação simbólica do fim do mundo, mas a efetiva revelação da falência do mundo natural – que integra humanos e não-humanos –, em função da atuação arbitrária do dito homem da razão; este sujeito incapaz de estabelecer uma relação harmônica, seja de cunho cultural, político ou moral, com os demais entes.

POR DESEJO, POR AMOR OU POR SOLIDÃO, SUICIDAM-SE AS MULHERES-PRINCESAS DE MARINA COLASANTI

Patrícia de Lara Ramos²⁹

O suicídio é uma das questões fundamentais da nossa existência, pois se refere ao ato de tirar a própria vida, matar-se e, por isso, merece reflexão, já que cessar a própria vida pode ter justificativas nem sempre aceitáveis socialmente e nunca aceitáveis religiosamente (para os cristãos)³⁰. Isso porque, de acordo com os textos constantes na *Bíblia Cristã*, cabe a Deus determinar o fim da vida, embora Ele tenha dado aos homens o livre arbítrio (no caso, a liberdade para escolher entre a vida e a morte). Assim, aquele que escolhe morrer, por meio do suicídio, foge à ordem natural do mundo³¹.

Baseados nos estudos de Fernando Rey Puente (2008), entendemos que o termo *suicidium* (latim) surgiu no século XVII e, a partir de então, começou a ser traduzido para as principais línguas europeias. Contudo, o estudioso afirma que o vocábulo não poderia ter existido no latim clássico, uma vez que “este não criava palavras utilizando-se de prenomes como prefixos, o que é o caso do termo *suicidium*, formado a partir do pronome reflexivo *sui* (si), acrescido do verbo *caeder* (matar)” (PUENTE, 2008, p. 14).

Embora o termo tenha surgido no latim mesmo sem seguir as regras da língua, apontando para algo considerado errado desde a sua construção vocabular, sempre esteve ligado ao homicídio (*homo* + *caeder* = matar o homem), ao ato de tirar a vida, mas, neste caso, com as próprias mãos, cessar a própria existência, não a de outrem.

O referencial bibliográfico que utilizamos para pensar na construção textual sobre o suicídio assinala algumas possibilidades e/ou justificativas para que um homem acabe intencionalmente com o seu existir. Nenhum termo, em específico, foi encontrado, todavia, dentre as referidas justificativas,

²⁹Doutora em Letras (FURG). Professora EBTT (IFPR - Campus Foz do Iguaçu/PR). Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5880-4296> E-mail: patricia.ramos@ifpr.edu.br

³⁰Ao usarmos o advérbio temporal ‘nunca’, estamos dizendo que, para os cristãos, não é aceitável que um homem tire sua própria vida independente das circunstâncias que o levam a cometer o suicídio. A própria *Bíblia* cristã narra o suicídio de seis pessoas, todos eles indicando uma fuga, a necessidade de fugir de um tormento.

³¹É importante considerar que o suicídio é encarado como um pecado gravíssimo para os cristãos, contudo, não se pode afirmar que um suicida não tenha a salvação para desfrutar da vida eterna, já que, em Romanos (8:38 e 39), a palavra esclarece que nada, nenhuma ação passada, presente ou futura é capaz de separar o homem de Deus.

levantamos duas que servem como hipóteses teóricas que auxiliam na compreensão das razões do suicida e que nos auxiliam na interpretação dos contos escolhidos, sobre as quais buscaremos refletir: a liberdade e a libertação.

A liberdade indica que um homem pode escolher entre matar-se (morte voluntária e, portanto, desejosa) e esperar a morte (morte desprezível por não ser de livre escolha). Por sua vez, a libertação sugere que a morte liberte o homem de uma vivência infeliz, isto é, se o ser vive em constante infelicidade, não é justo que permaneça vivo e, por isso, suicida-se.

Quando usamos a palavra liberdade atrelada ao suicídio, queremos dizer que o sujeito é livre para escolher se deseja ou não acabar com a própria vida, ou seja, ele pode optar entre quando e de que modo a sua morte deve acontecer (liberdade de escolha do morrer) ou aguardar por ela (morte natural e, conseqüentemente, desprezível). Sobre esse assunto, Maurice Blanchot (2011) entrança suas palavras de modo a levar o leitor a compreender que a morte voluntária representa uma autonomia do homem, uma independência de escolha, a liberdade propriamente dita:

O fato de se suprimir é um ato estimável entre todos; por ele se adquire quase o direito de viver. A morte natural é a morte nas condições mais desprezíveis, uma morte que não é livre, que não vem quando deve, uma morte de covarde. Por amor à vida, deveria desejar-se uma morte muito diferente, uma morte livre e consciente, sem acaso e sem surpresa. [...] Não se mata, mas pode-se se matar. Eis um recurso maravilhoso. Sem esse balão de oxigênio ao alcance da mão, sufocar-se-ia, não se poderia mais viver. A morte ao nosso alcance, dócil e segura, torna a vida possível, pois ela é justamente o que propicia ar, espaço, movimento alegre e ligeiro: ela é a possibilidade (BLANCHOT, 2011, p. 101)³²

Essa liberdade de agir suprema e deliberadamente sobre a vida, causando a própria morte, indica que o homem suicida é forte o suficiente para acabar consigo mesmo quando o desejar. Ele demonstra ser o responsável por escolher o instante da sua morte, por acabar com a incerteza do depois, por desejar abolir um futuro desconhecido, por desvendar (por si só) a tão indecifrável morte. Entretanto, essa liberdade individual ou ímpeto libertário vai, geralmente, contra a liberdade da massa, contra o equilíbrio e a felicidade acordados culturalmente, conforme disserta Freud:

³²Esta análise é feita por Maurice Blanchot ao se referir ao suicídio de Kirillov, personagem da obra "Os demônios", de Fiódor Dostoiévski, sobre o qual pairam as ideias de Nietzsche e o ateísmo místico, contudo, não nos interessa o enredo da obra nesta pesquisa, nem as características das personagens, apenas o desenvolvimento analítico sobre o suicídio que é feito a partir da obra, que, neste caso, remete à ideia de liberdade, sobre a qual nos debruçaremos nas linhas que seguem.

Portanto, o ímpeto libertário se dirige contra determinadas formas e exigências da cultura ou contra a cultura em geral. [...] é provável que ele [o homem] sempre defenda sua pretensão à liberdade individual contra a liberdade da massa. Uma boa parte da luta da humanidade se concentra em torno da tarefa de encontrar um equilíbrio conveniente. Ou seja, capaz de propiciar felicidade, entre essas exigências individuais e as reivindicações culturais das massas, e é um dos problemas cruciais da humanidade saber se esse equilíbrio é alcançável através de uma determinada conformação da cultura ou se tal conflito é irreconciliável. (FREUD, 2010, p. 99).

Parece-nos, pois, que morrer natural e intencionalmente são irreconciliáveis, pois o ímpeto libertário do suicídio defendido por poucos vai de encontro ao que está arraigado na cultura ocidental cristã: a morte é natural ou acidental, não se pode planejá-la, apenas aguardar a sua vinda repentina e, desse modo, quando alguém se suicida, há um desequilíbrio social. Em outras palavras, quando o suicídio ocorre, criam-se discursos e campanhas contra esse acontecimento, polemiza-se o fato justamente porque ele rompe com o equilíbrio da sociedade, com a ordem natural da vida: nascer, crescer e morrer (natural ou acidentalmente, desde que o acidente não seja causado de propósito pelo próprio indivíduo).

Ainda, há que se falar sobre a ansiedade de morrer, sobre o fato de não se ter paciência para aguardar a chegada da morte de forma natural, sobre o desejo de morrer provocando a própria morte: “a impaciência é uma falta contra a maturidade profunda, a qual se opõe à ação brutal do mundo moderno, a essa pressa que corre para a ação e que se agita na urgência vazia das coisas a fazer” (BLANCHOT, 2011, p. 127). Essa necessidade de fazer as coisas rapidamente – assim como a evolução do mundo moderno se apresenta –, de resolver os problemas quando se pensa sobre eles – sem se dar o tempo necessário para reflexão – é muito comum na sociedade atual, principalmente nos jovens. A Organização Mundial da Saúde (OMS) apresenta o suicídio como a segunda principal causa de morte entre aqueles com idade entre 15 e 29 anos.

Essa morte prematura pode parecer, ao suicida, um acontecimento que elucida todos os problemas que o envolvem, é um suicídio de desespero, de solidão, de insegurança, de desamor, é a “ruptura suprema, é a reconciliação suprema, desesperada, com o mundo” (MORIN, 1970, p. 47). É, muitas vezes, o resultado de uma sociedade que não conseguiu vencer o desejo da morte, mas, ao contrário, é uma sociedade que pode ter ajudado a contribuir para que a morte viesse a ocorrer, a partir das pressões, das cobranças, das exigências por resultados, ou, ainda, por favorecer o sentimento de vazio, de

esquecimento, de solidão, que é uma queixa individual de uma instabilidade (crise) coletiva.

Nesse sentido, analisaremos, na sequência, dois contos de Marina Colasanti que possuem imagens que representam a morte por meio do suicídio. O primeiro deles, intitulado “Por duas asas de veludo”, tem como personagem principal uma princesa que deseja muito uma borboleta negra. Porém, quando o inseto pousa no lago, torna-se um cisne negro e, por muito desejá-lo, a menina se prepara para cravar uma seta no peito da ave, todavia, é o seu próprio peito que a seta atinge, tornando-a um cisne negro.

O segundo conto, “Um espinho de marfim”, trata de um rei que deseja um unicórnio, no entanto, não consegue apanhá-lo. Sua filha, a princesa, promete que conseguirá pegá-lo em três luas. Assim o faz, mas apaixonou-se pelo animal e se mata por amor ao pai e por amor ao animal.

O desejo pela morte em “Por duas asas de veludo”

A narrativa inicia tratando de uma princesa, cujo nome não é revelado, que “pegou a rede, o vidro, a caixinha dos alfinetes, e saiu para caçar. Sempre atrás de borboletas [...]” (COLASANTI, 2016, p. 18), pois não se contentava com as que já tinha, sempre querendo mais e mais. Nesse trecho, podemos destacar algumas das imagens que são representativas da morte, a primeira delas é a rede que, nas mais variadas culturas, pode indicar a angústia, um conflito da vida interior e da exterior, bem como a busca por uma força espiritual, conforme preconizam Chevalier e Gheerbrant:

[...] essa arma temível tornou-se o símbolo, em psicologia, dos complexos que entravam a vida interior e exterior. Cujas malhas são igualmente difíceis de serem desatadas e desenredadas. [...] em todas essas representações simbólicas, a rede, considerada como objeto sagrado, serve como veículo de captação de uma força espiritual (2016, p. 772-773).

Além da rede, há o vidro, que “é um símbolo do espírito” (CIRLOT, 1984, p. 602) e a caixa de alfinetes, que remete a um símbolo feminino com um segredo: “encerra e separa do mundo aquilo que é precioso, frágil ou temível” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 164). Esses objetos eram usados para caçar borboletas, que, de acordo com Durand (1997), são um símbolo de elevação e de sublimação, definição confirmada por Chevalier e Gheerbrant:

Ligeireza sutil: as borboletas são espíritos viajantes; sua presença anuncia uma visita ou a morte de uma pessoa próxima. [...] alma liberta de seu invólucro carnal, como na simbologia cristã. [...] entre os astecas, a borboleta é um símbolo da alma, ou do sopro vital, que escapa da boca agonizante. (2016, p. 138-139).

Desse modo, já nas primeiras linhas do conto, identificamos que a princesa possuía uma angústia interior (imagem refletida pela rede), que ela não conseguia resolver, uma necessidade de conseguir algo sublime (representado pela borboleta), que, muitas vezes, não se aproximava dela, como confirma o segundo parágrafo do conto: “nem adiantava procurar nos jardins. Depois de tanta caça [...], as borboletas sabiam que aquele não era lugar para elas” (COLASANTI, 2016, p. 18). Por mais que desejasse a morte, a elevação da sua alma, como entendemos a imagem das borboletas, ela não conseguia alcançar o seu intento, e esse desejo guardava secretamente (caixa de alfinetes).

A princesa pensava em buscar nos campos, quando a colheita estivesse madura, mas era outono, foi então que resolveu ir ao bosque procurar pelas borboletas. “Viu duas asas coloridas mexendo entre as folhas, lançou a rede, recolheu apenas a flor que o vento agitava. Pensou ter achado uma borboleta escura pousada num tronco, era folha levada por formiga” (COLASANTI, 2016, p. 18).

O instrumento ascensional por excelência – a asa, primeira imagem presente no parágrafo anterior, tem como causa final, segundo Durand, o angelismo, ou seja, a ação de alçar voo até chegar ao mais alto dos céus, ao paraíso, ao lado de Deus, pois as asas são a substância celeste por excelência, como podemos notar na seguinte passagem:

As asas são, antes de mais nada, símbolo de alçar voo, i.e., do alijamento de um peso (leveza espiritual, alívio), de desmaterialização, de liberação – seja de alma ou de espírito –, de passagem ao corpo sutil. [...]. Portanto, as asas exprimirão geralmente uma elevação ao sublime, um impulso para transcender a condição humana. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 90-91).

A princesa, ao observar as duas asas coloridas, pareceu ter sentido o desejo pela elevação, pela desinquietação de si como ser carnal, e buscou capturar essa força espiritual com a rede. Contudo, recolheu apenas uma flor que o vento agitava. Em outras palavras, recolheu a própria vida, já que a flor pode ser interpretada como um estímulo para o gozo da vida (CIRLOT, 1984, p. 257), pois, como a flor, a vida possui um ciclo declinante, possui fases e são elas as responsáveis por conduzir a planta (no caso da flor) ou

o homem (no caso da princesa) à morte, logo, não é natural que se deseje pulá-las para alcançar o destino.

Essa flor (vida) era agitada pelo vento, considerado um mediador sutil entre o mundo terreno e o mundo etéreo e, assim, o vento (mensageiro celeste) trazia para as mãos da menina a vida em forma de flor. Depreendemos desse trecho que a princesa buscava a elevação da sua alma, ela queria partir deste mundo para deixar suas angústias de lado, entretanto, recebeu uma mensagem deífica por meio do vento – “mensageiro divino, equivalente aos anjos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 935). Tal mensagem é trazida a partir da flor, simbolismo dos ciclos da vida, que procura ensiná-la a vencer cada uma das fases até chegar realmente à final – à morte.

Pensando que havia achado uma borboleta escura, o abismo, conforme indicam as cores escuras e o negrume (DURAND, 1997, p. 222), ao contrário, a princesa encontrou uma folha, alegoria da felicidade (CIRLOT, 1984, p. 260), sendo carregada por uma formiga, símbolo “da pequenez de todo ser vivente, de sua dissolubilidade e de sua impotência” (CIRLOT, 1984, p. 264). A menina queria a morte, porém, por mais que a buscasse, encontrava apenas lições sobre a vida e o viver: a primeira delas, por meio da flor, indicando que a vida é formada por ciclos e precisamos respeitá-los, e não os antecipar. A segunda, reproduzida pela formiga, evidenciando que somos seres pequenos, impotentes, incapazes, muitas vezes, de lutar contra nossas próprias angústias, mas precisamos aprender a lidar com isso para encontrarmos a felicidade.

A princesa não encontrava borboleta alguma voando sob o sol, mas, à noite, ela viu uma imensa borboleta negra. Correu, tropeçou numa pedra, perdeu-se entre os arbustos e não viu mais o inseto. Seguiu para onde achava que tinha visto, mas não encontrou, só a água se encrespava na superfície do lago. Não conseguindo o que tanto desejava, a princesa voltou ao palácio, mas só pensava naquela borboleta, desejava tê-la sobre a cabeceira de sua cama, com as asas abertas, sonhou com ela, tudo o que queria era o negro inseto voador. Esse anseio obsessivo pode ser compreendido como um pensamento intrusivo³³, que pode estar diretamente relacionado ao suicídio, uma vez que a princesa parece se sentir só. Ela possui uma individualização excessiva que, talvez, a borboleta (sublimação, elevação, morte) seja a única alternativa para sua vida, conforme discorre Kovács: “o indivíduo se sente

³³Pensamentos constantes, os quais o ser pensante não consegue afastar, estão relacionados à ansiedade, e parecem estar fora do controle: “a intrusão mental é considerada uma ameaça pessoal significativa envolvendo uma possível ação ou resultado que o indivíduo poderia prevenir, então, algum sofrimento será experimentado e o indivíduo será compelido a iniciar repostas para aliviar a situação.” (CLARK, 2012, p. 455).

só, desesperado, sem razões para viver, e matar-se pode ser a única solução possível” (1992, p. 177).

Logo que amanheceu, a princesa não pegou a rede, como parecia ser de costume, mas um arco e uma flecha e se dirigiu ao bosque. O arco, simbolicamente, corresponde à “tensão de onde brotam nossos desejos, ligados ao nosso inconsciente [...]. Enfim, o arco é símbolo do destino.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 76), e a flecha “indica a direção em cujo sentido é buscada a identificação, ou seja: é ao diferenciar-se que um ser consegue alcançar sua identidade, sua individualidade, sua personalidade. Ela é um símbolo de unificação, de decisão e de síntese” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 435).

O destino desejado pela princesa, traduzido pelo arco, parece que vem sendo simbolicamente revelado ao longo do conto. A flecha, por sua vez, denota a necessidade de uma tomada de decisão e, além disso, representa o destino, já que “simboliza a morte súbita, fulminante” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 436), esse quinhão é corroborado por Durand na seguinte perspectiva:

Muitas vezes a imagem tecnológica da flecha vem substituir o símbolo natural da asa. Porque a altura suscita mais que uma ascensão, suscita sobretudo um impulso, e parece que da escada à flecha, passando pela asa, há uma amplificação do impulso. [...] Mas, sobretudo pela sua assimilação do raio, a flecha acrescenta os símbolos da pureza aos da luz, a retidão e a instantaneidade vão sempre de par com a iluminação. (DURAND, 1997, p. 134).

Durand explica que a flecha indica a transcendência, que ela vai além de todas as alturas, pois está diretamente relacionada à asa, ao angelismo, à subida da alma à zona etérea, que se dará por meio do arco. Assim, o arco impulsiona a alma (flecha) para o alvo final (eterno). Com base nessa visão, refletimos que, por mais que a princesa não tenha conseguido naturalmente as asas que tanto desejava, ela parece ter encontrado um substituto tecnológico, como nos fala Durand, para atingir seu propósito inicial.

A princesa ainda espera a vinda da borboleta, deitada, imóvel. “A manhã passou. A tarde passou. A noite soprou seu vento. E no vento da noite veio a borboleta preta” (COLASANTI, 2016, p. 19). Durante o dia, nada aconteceu, mas, com a chegada da noite, o mensageiro celeste (vento) soprou seu recado: a morte (borboleta negra) estava próxima. A menina não a perderia desta vez: “a princesa avançou entre as árvores, chegou à beira do lago. E a viu descer abrindo as grandes asas num último esforço, para pousar sem

mergulho, não borboleta, mas cisne, nobre cisne negro” (COLASANTI, 2016, p. 19). É pertinente analisarmos as imagens desse trecho para que compreendamos a aproximação da morte. A primeira delas, a árvore, configura o “símbolo da vida, em perpétua evolução e em ascensão para o céu” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 84), consoante ao que declara Durand:

[...] o otimismo cíclico parece reforçado no arquétipo da árvore, porque a verticalidade da árvore orienta, de uma maneira irreversível, o devir e humaniza-o de algum modo ao aproximá-lo da estação vertical significativa da espécie humana. [...]. (DURAND, 1997, p. 340).

O que o antropólogo demonstra é que a verticalidade do homem está relacionada à verticalidade da árvore e que ambos (homem e árvore) possuem ciclos progressivos, nascer, crescer e morrer, que orientam o devir, a transformação do homem e a sua evolução: “na imaginação, qualquer árvore é irrevogavelmente genealógica, indicativa de um sentido único do tempo e da história que se tornará cada vez mais difícil de inverter” (DURAND, 1997, p. 345). Segundo o exposto, não é possível regressar no tempo, nos ciclos da vida, mas sim obedecer a ordem natural deles.

Ao lado da árvore, percebemos a imagem do lago, que, simbolicamente, indica “palácio subterrâneo de diamante, de joias, de cristal, de onde surgem fadas, feiticeiras, ninfas e sereias, mas que atraem os humanos igualmente para a morte” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 533). Para Gilbert Durand, “a água torna-se mesmo um convite direto a morrer” (1997, p. 96). No caso da princesa, o que surgiu na água foi um cisne negro que fez estremecer a massa líquida. Esse animal, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (2016), carrega um simbolismo oculto e invertido, assim como o cavalo negro, que simboliza a morte.

Então, ela “arma o arco, retesa a corda, crava a seta de ouro no peito do cisne. Mas é do peito dela que o sangue espirra [...], transforma seu corpo em penas, negras penas de veludo” (COLASANTI, 2016, p. 19). Neste ponto, verificamos que a princesa comete o suicídio, pois ela não queria matar o cisne negro, o seu desejo ia além, ela queria encerrar as angústias pessoais, o desejo secreto desde sempre guardado na caixa de alfinetes, aquilo que buscava diariamente fora das portas do palácio, e transformar-se em penas negras, considerando que a pena, ou pluma, revela-se “um símbolo de poder aéreo, liberado dos pesos deste mundo. [...] um símbolo do sacrifício” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 725).

O conto é encerrado com a imagem de dois cisnes negros deslizando

lado a lado e o arco de ouro esquecido. O que nos remete à ideia de que a princesa desliza para a ascensão celeste, e seu destino (arco) não mais existe, pois ela resolveu colocar um fim ao ciclo natural da sua vida, encerrando, assim, qualquer outra possibilidade de destino.

O suicídio como ferramenta de salvação do amor em "Um espinho de marfim"

Outra princesa, que também mora em um castelo e não tem seu nome revelado ao longo do conto, está em "Um espinho de marfim". Porém, diferentemente da narrativa anterior, ela não aparece sozinha, mas acompanhada de seu pai, aquele a quem, por ser rei do palácio e seu progenitor, a menina não quer decepcionar, trair, nem ver triste e derrotado.

A história se inicia com um unicórnio que, ao amanhecer, pastava no jardim da princesa e a olhava quando ela vinha até a janela para cumprimentar o dia, mas, quando a menina descia até o jardim, ele corria para o escuro da floresta. Temos, nesse trecho, a imagem do unicórnio combinada à da janela. Em nossa interpretação, percebemos que o unicórnio serve como uma espécie de revelação de algo que está para acontecer, como um mensageiro divino, cuja mensagem é transmitida através da janela, que funciona como uma porta de entrada de bons e maus ventos. Para sustentar tal interpretação, baseamo-nos em Juan-Eduardo Cirlot (1984), que demonstra que o unicórnio "simboliza a castidade e aparece também como emblemático da espada ou da palavra de Deus" (p. 588). Já a janela, em consonância com Chevalier e Gheerbrant (2016), constitui a receptividade terrestre, "relativamente ao que é enviado do céu" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 512).

Na sequência, a menina escolhe descer até o jardim onde se encontra o unicórnio, tal descida remete à queda, ao negativo, "à rapidez do movimento, à aceleração e às trevas, poderá vir a ser a experiência dolorosa fundamental e que constitua para a consciência a componente dinâmica de qualquer representação do movimento e da temporalidade" (DURAND, 1997, p. 113). Depreendemos, a partir do emprego da imagem do jardim, que é a pura referência ao Éden, ao paraíso, é um indicador de vida eterna, que a princesa recebe uma mensagem divina (por meio do unicórnio) que sinaliza um desfecho inerente à passagem do tempo (simbolizada pela sua descida) e, conseqüentemente, à morte (indicada pelo emprego do jardim ao lado da escuridão da floresta), considerando que a cor escura é representação de

trevas e, apoiados nos estudos de Cirlot (1984), constatamos que a floresta denota “o aspecto perigoso do inconsciente, quer dizer, sua natureza devoradora e ocultante da razão” (p. 257).

Desse modo, já no início do conto, as imagens empregadas (unicórnio, janela, descida, jardim, floresta escura) exprimem pistas de que há uma morte iminente e que pode estar diretamente relacionada à princesa, a personagem de destaque no trecho e em torno de quem os símbolos são empregados.

O parágrafo seguinte nos conta que o rei visitava a filha de manhã cedo em seus aposentos e, um dia, “viu o unicórnio na moita de lírios” (COLASANTI, 2016, p. 20). Os lírios têm um significado duplo: podendo ser sinônimo de brancura, pureza e inocência, bem como evocar amores proibidos, simbolizar a tentação ou a porta dos infernos. Tais interpretações nos levam a entender que o unicórnio é o portador de mensagens antitéticas, que indicam que aquilo que parece bom, tranquilo e puro pode se transformar em algo trágico, triste e horrendo, uma verdadeira metamorfose, como demonstra Durand sobre o símbolo vegetal: “é, por fim, frequentes vezes explicitamente escolhido como modelo de metamorfose” (1997, p. 298), já que possui um ciclo, assim como a vida, que acaba sempre em morte.

Imediatamente, o rei quis o animal e ordenou aos cavaleiros reais que o caçassem em todos os lugares, e desta maneira foi feito. Entretanto, quando achavam que haviam conseguido encurralar o unicórnio, perdiam-no. Foram noites nessa batalha, mas, um dia, não viram mais pegadas, nem sinal daquele relincho cristalino e “desapontado, o rei ordenou a volta ao castelo” (COLASANTI, 2016, p. 20). Ao chegar lá, o soberano contou à princesa o que havia ocorrido e ela ficou penalizada com a derrota do pai e prometeu que, dentro de três luas, o daria o unicórnio de presente. “Durante três noites trançou com os fios de seus cabelos uma rede de ouro. De manhã vigiava a moita de lírios do jardim. E no nascer do quarto dia, quando o sol encheu com a primeira luz os cálices brancos, ela lançou a rede aprisionando o unicórnio” (COLASANTI, 2016, p. 20).

Ambas as imagens (lua e fio) representam o tempo que nos conduz para um único fim, o da morte, para o qual a princesa se encaminha ao prestar ajuda ao pai, de modo que ele não se sinta vencido pelo animal. À vista disso, identificamos, do início da narrativa até este ponto, três imagens indicativas da passagem do tempo (descida, lua e fio), cada uma delas com suas particularidades simbólicas. A lua, de acordo com Durand, “aparece como

grande epifania dramática do tempo [...], é um astro que cresce, decresce, desaparece, um astro caprichoso que parece submetido à temporalidade e à morte” (DURAND, 1997, p. 102). Já os fios de cabelo, usados para confeccionar a rede, também podem ser concebidos como um elemento que é “a imagem direta das ligações temporais, da condição humana ligada à consciência do tempo e à maldição da morte” (DURAND, 1997, p. 107).

Dito de outra forma, ao lançar a rede, que é a representação da captação de uma força espiritual, consoante ao que dizem Chevalier e Gheerbrant (2016), e apreender o unicórnio, a princesa busca a potência celestial, a palavra divina (unicórnio), que só o tempo (descida/lua/fio) é capaz de trazer. Contudo, o que a alteza não sabia é que o unicórnio a amava, e, ao se aproximar dele, ela se encantou: “veludo do pelo, lacre dos cascos, e desabrochando no meio da testa, espinho e marfim, o chifre único que apontava ao céu” (COLASANTI, 2016, p. 21).

Dentro de poucos dias, a princesa passou a amar o unicórnio e eles já não queriam mais ficar separados, faziam muitas atividades diárias juntos e ela já havia se esquecido do prazo que pedira ao pai. Na noite anterior ao esgotamento das três luas, o pai foi ao quarto lembrá-la da promessa, disse-lhe que buscaria o unicórnio no dia seguinte.

Sem saber o que fazer, a princesa pegou o alaúde, e a noite inteira cantou sua tristeza. A lua apagou-se. O sol mais uma vez encheu de luz as corolas. E como no primeiro dia em que se haviam encontrado a princesa aproximou-se do unicórnio. E como no segundo dia olhou procurando o fundo dos seus olhos. E como no terceiro dia segurou-lhe a cabeça com as mãos. E nesse último dia aproximou a cabeça de seu peito, com suave força, com força de amor empurrando, cravando o espinho de marfim no coração, enfim florido. (COLASANTI, 2016, p. 21).

Nesse trecho, confirmamos as interpretações feitas a partir do emprego das imagens que nos levaram a identificar que haveria uma morte no desfecho do conto. A princesa, planejando sua destruição, sabia que o chifre, por ser uma arma poderosa e que “sugere a potência não só pela sua forma, como também pela sua função natural” (DURAND, 1997, p. 142), não falharia em destruí-la. Viu, naquele recurso feito de marfim, “um material praticamente inquebrável e incorruptível” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 593), uma saída, ou, talvez, a única, de não impor uma dor intolerável ao seu pai ao contar sobre o amor que ela sentia pelo unicórnio que ele desejava. Então, sem saber lidar com seus sentimentos, ela decide que a própria morte é a solução, é o tipo de suicídio que, segundo Kovács, pertence ao ciclo patriarcal:

[...] O segundo grupo está ligado ao ciclo patriarcal, com sentimentos de desorientação e condenação por infrações. A culpa se acha ligada a sentimentos de transgressão diante da lei inexorável e inflexível, inerente ao arquétipo do pai. A depressão fica ligada à problemática da honra e da vergonha. (KOVÁCS, 1992, p. 188).

Por fim, quando o rei vai ao encontro de sua filha para cobrar a promessa, encontra apenas “a rosa de sangue e um feixe de lírios” (COLASANTI, 2016, p. 21). O simbolismo da rosa de sangue está conexo ao renascimento místico (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 789) e, além dessa representação, a “rosa tornou-se um símbolo do amor e mais ainda do dom do amor, do amor puro” (p. 789). O que nos leva a deduzir que o amor que a princesa sentia pelo pai era tão intenso que não podia decepcioná-lo, porém, o amor que sentia pelo unicórnio era também profundo e, para salvar seus dois amores – o pai de uma decepção e o unicórnio de uma possível morte –, ela resolveu tirar a própria vida.

O primeiro parágrafo do texto sinalizou uma ligação entre céu e terra, como se o unicórnio fosse o mensageiro divino sobre a transformação de uma vida (metamorfose) que estava prestes a acontecer naquele palácio. O tempo, marcado pela descida até o jardim, pelas fases da lua, bem como pelo fio que indica a consciência da passagem do tempo e a sua relação com a morte, encarregam-se de aproximar a tragédia ao castelo.

A princesa, aparentemente inocente, pura e passiva, que respeita as ordens patriarcais, vê-se numa situação de desrespeito, de descumprimento de uma ordem/promessa, ao apaixonar-se pelo unicórnio, animal desejado pelo pai. Esse bicho, que comia lírios (os quais remetem à evocação de amores proibidos), é aquele que provoca o desejo de morte da menina, pois ela se condena por aquele amor proibido e por saber que, ao não cumprir o que havia prometido ao rei, estaria lhe causando um constrangimento real, dada a potência que o soberano representa diante de um povo. Não havendo outra solução, ela se mata, na tentativa de um triplo livramento: o de si própria, pois a paixão era tão intensa que ela reconhecia o suplício de não poder viver aquele amor; o do unicórnio, já que estaria livre para fugir dali e, conseqüentemente, não ser apanhado pela realeza; e o do seu pai, que não sofreria uma humilhação por não ter conseguido fazer com que sua filha cumprisse suas ordens.

Considerações Finais

Tendo em vista as análises apresentadas, reconhecemos que estudar a morte sob a perspectiva das imagens presentes nos contos de Marina Colasanti é algo que nos impele a aprofundar a leitura a cada conto lido, pois a morte é uma ocorrência arquetípica por excelência, e, desse modo, deparamo-nos com um conjunto de imagens que a representam na obra colasantiana. Aos poucos, detectamos o emprego de símbolos que se repetem ao longo das narrativas e que são empregados em torno de um núcleo, que é a morte. Dentre eles, destacamos os seguintes: o vento, a noite (trevas), a escuridão, as asas, os pássaros, os insetos (formiga, borboleta), o fio, a água (mar), as pedras, o sono, a subida, a descida, o jogo antitético de cores claras e escuras, entre outras.

O emprego de toda essa simbologia ganha significados múltiplos ao longo das interpretações, haja vista sua harmonia temática e/ou estrutural com os preceitos das mais distintas áreas da ciência e da religião sobre a vida e a morte. Além disso, há que se falar também das subtemáticas envolvidas nas análises acima, pois a cada conto interpretado, pudemos identificar o tipo de morte presente nele e refletir acerca do suicídio.

Outrossim, identificamos que é possível, a partir da literatura, especialmente dos contos escolhidos para esta pesquisa, educar para a morte a partir da identificação do leitor com o texto, levando-o a compreender esse tema por outro prisma, com um olhar diferente do real, permitindo-o fazer associações livres e que, muitas vezes, podem ajudar na resolução de conflitos internos.

VOZES DO POVO EM *PRIMEIRAS ESTÓRIAS*, DE GUIMARÃES ROSA

Andrius Felipe Roque³⁴

Introdução

As *Primeiras Estórias* de João Guimarães Rosa (1908-1967) foram publicadas em 1962 pela editora José Olympio, com ilustrações de Luís Jardim, coordenadas também por Rosa. O livro é composto por 21 contos curtos que apontam para uma arquitetura estratégica, um verdadeiro projeto rosiano, tópico ainda não devidamente explorado pela fortuna crítica. Com destaque, a crítica tem olhado para os contos inicial e final, *As margens da alegria* e *Os cimos*, nos quais o protagonista é um mesmo menino em viagem a uma cidade em construção, e o conto mediano, que tem por título *O espelho*.

Segundo o Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo (USP) sobre a produção de João Guimarães Rosa, dos quase 5 mil registros – que incluem teses, dissertações, artigos jornalísticos e acadêmicos, livros, prefácios e trabalhos apresentados em eventos – pouco mais de 600 se referem a *Primeiras Estórias* (doravante, PE), o que aponta grande hiato crítico sobre a obra.

A fim de contribuir à fortuna crítica de Rosa e do texto referido, este estudo propõe-se a analisar as vozes do povo presentes nas PE, considerando todos os problemas de definição do termo “povo”, mas entendendo-o como “coletividade”, como “público”, “comunidade”, como “popular”. Como essas vozes se articulam à narrativa e a seus elementos (personagens, espaço, narrador, tempo)? Que valores e visões emitem? Qual o espaço de onde falam? Quais seus papéis na constituição do projeto desse livro? Essas são algumas perguntas que podem nortear este estudo.

Nesse percurso, serão propostas três seções. A primeira tratará do processo de utilização das vozes do povo na manutenção da dinâmica narrativa, demonstrando como a tradição oral popular é parte da concepção de estória rosiana, com especial atenção ao conto *Um moço muito branco*. A segunda buscará analisar a questão do foco narrativo, demonstrando como o povo assume o espaço de onde se narra, principalmente nos contos *Os irmãos Dagobé* e *Sorôco, sua mãe, sua filha*. Por fim, a terceira e última procura

³⁴Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Técnico em Assuntos Educacionais no IFPR. <https://orcid.org/0000-0002-7183-6062> E-mail: andrius.roque@ifpr.edu.br

destacar juízos e delinear valores veiculados pelas vozes do povo, considerando ainda como são tomados esses juízos, submetendo à análise, de maneira mais dedicada, o conto *A benfazeja*.

“Diz-que-disseram”

Paulo Rónai, em seu texto de 1966 que prefacia PE na maioria das edições, destaca a centralidade do aspecto popular no projeto rosiano de exploração de “estórias”. Para além da inscrição no gênero conto, esse vocábulo, atualmente até em desuso, filia as narrativas de Rosa ao universo popular de registro, vinculado especialmente à tradição oral, revelando não só a natureza desse livro, como também, da própria literatura de Guimarães. Petrov (2004), ao abordar as noções de “*Estória*” e *História na prosa de Guimarães Rosa*, reitera essa concepção, considerando que

grosso modo, as estórias de Guimarães Rosa não se distanciam muito da estrutura e da tipologia do gênero [conto]. Todavia, introduzem três traços que podem ser considerados como próprios da estória: uma origem popular, um aproveitamento da tradição oral e uma certa visão metafísica da realidade (PETROV, 2004, p. 103-104).

Essa genética popular das narrativas curtas de Guimarães Rosa, presente tanto em PE quanto em *Tutaméia*, revela a presença de vozes do povo que, juntamente com o aproveitamento das expressões linguísticas, dos ditados e provérbios, constituem uma dinâmica de narração dos acontecimentos intrínseca à obra. Além disso, tais características reforçam o caráter ficcional de tais relatos, em oposição à suposta natureza verídica do registro histórico: “A estória não quer ser história. A estória, em rigor, deve ser contra a História. A estória, às vezes, quer-se um pouco parecida à anedota” (ROSA, 2001, p. 29). Nesse trecho, que introduz o prefácio *Aletria e hermenêutica*, de *Tutaméia*, Rosa parece se referir ao processo de contação de causos populares, baseado no aumento e supressão de informações a partir do ponto de vista de quem conta, o que torna único cada relato. Daí a comparação de estória com anedota e desta com o fósforo: usa-se apenas uma vez; em outras palavras, piada só tem graça quando ouvida pela primeira vez.

Assim, as vozes do povo são ao mesmo tempo infiltrações no discurso do autor erudito e fundamentos das narrativas de PE. A dinâmica a que se refere no parágrafo anterior, portanto, consiste na recorrente atribuição de fatos, notícias e juízos ao domínio público, ao “diz-que-disseram”, às más (e

boas) - línguas, de modo que assim se instauram relações entre narradores, personagens e interlocutores.

Em *Um moço muito branco*, são narrados estranhos fatos envolvendo um moço que aparece inesperadamente na Fazenda do Casco, casa de Hilário Cordeiro, dias após um fenômeno luminoso seguido de estrondos e abalamentos em Serro Frio, Minas Gerais. Além da aparência curiosa do sujeito – “Tão branco; mas não branquicelo, senão que de um branco leve, semidourado de luz: figurando ter por dentro da pele uma segunda claridade” (ROSA, 1988, p. 90-91) –, atribuíram-se certos milagres a si, como o de prover semente a um único azulado pé de flor, o de tornar uma moça Viviana mais alegre e o de apontar tesouro escondido em terra.

Todos esses acontecidos, eivados de mistérios e elementos sobrenaturais, são apresentados por um narrador que não os testemunhou, mas os relata por meio do que se manteve na tradição do povo. Assim, inicia o texto apresentando data específica, o que não acontece em nenhum outro texto do livro: “Na noite de 11 de novembro de 1872, na comarca do Serro Frio, em Minas Gerais, deram-se fatos de pavoroso suceder, referidos nas folhas da época e exarados nas *Efemérides*” (ROSA, 1988, p. 90). Silviano Santiago (1996), atento ao fato, identificou suas origens históricas: as *Efemérides mineiras*, compiladas por José Pedro Xavier da Veiga. Ademais, o crítico compreendeu certo percurso do texto, de transformar a história em estória, já que a precisão do primeiro registro dá lugar não só ao relato sobrenatural como a datações imprecisas e populares, calcadas nos festejos religiosos.

Santiago (1996) chama de “transtornado incerto” o modo pelo qual se narram os fatos velhos, revelando os processos de enredo e desenredo que a ficção efetua sobre os registros históricos, nome utilizado pelo próprio narrador: “seja da maneira que ainda hoje se conta, mas transtornado incerto, pelo decorrer do tempo, porquanto narrado por filhos ou netos dos que eram rapazes, quer ver que meninos, quando em boa hora o conheceram” (ROSA, 1988, p. 1). Para o crítico, Rosa determina explicitamente uma origem histórica do acontecido, como se lê nas *Efemérides* e, partindo disso, transveste o evento de um tom mítico-religioso, como uma leitura comparativa ao evento apocalíptico da Segunda Vinda de Cristo revela. A segunda aparição de um estrangeiro citado nas *Efermérides*, sua aparência, o fenômeno luminoso cataclísmico, a hospedagem na fazenda da personagem de nome Cordeiro, os feitos milagrosos e a visão de José Kakende no Rio do Peixe são os elementos que permitem a comparação, tal como a leitura de Silviano

Santiago propõe.

Ora, é na sobreposição de camadas textuais que reúnem os diversos relatos da tradição oral mantida por gerações que o narrador aborda o fato histórico, contando-o a partir da cosmovisão daquela comunidade, a saber a ideologia de crença religiosa. É assim que um evento geológico se transforma em manifestação apocalíptica, operação repetida nos dois primeiros parágrafos do conto, quando comparada à exatidão jornalística de “na noite de 11 de novembro de 1872, na comarca do Serro Frio, em Minas Gerais” com o referencial religioso de “Donde, no termo da semana, **dia de São Félix**, confessor, o caso de vir ao pátio da Fazenda do Casco, de Hilário Cordeiro, com sede **quase dentro da rua do Arraial do Oratório**” (ROSA, 1988, p. 90, grifos nossos). São exemplos como esses que deixam claras as visões de mundo místico-religiosa e popular do escritor e a posição de qual se aborda o sertanejo/mundo rural. “Rosa sempre narra os acontecimentos de dentro da comunidade” (SANTIAGO, 1996, p. 8). Nesse caso, a escolha não se deu por um narrador personagem próximo ao fato, oriundo do lugarejo, como testemunha ou partícipe direto daqueles ocorridos, como o Blau Nunes de *Contos Gauchescos*, o Riobaldo de *Grande Sertão: veredas*, o Pedro Honório de *São Bernardo* e como os narradores de *Fatalidade* e *Tarantão, meu patrão*. Apesar da escolha de um narrador distante, já situado no século XIX, a apropriação de vozes do povo desbaratou a possibilidade de um relato frio e alheio (como o cientificista), promovendo uma aproximação afetiva típica da contação de estória, da tradição oral mantida pela comunidade.

Dessa forma se configura o “transtornado incerto”, por meio das marcas textuais das vozes do povo, especialmente algumas que demonstram dúvidas sobre a exatidão dos fatos, como os exemplos que seguem. Ao se referir ao caso da moça Viviana, que foi tocada no seio pelo moço branco, tornando-se alegre, afirma ser ele “sempre mal contato” (ROSA, 1988, p. 94), tal como quando conduziu Duarte Dias por suas terras, indicando lugar para cavar, “com o que se achou, ali, uma grupiara de diamantes; ou um panelão de dinheiro, **segundo diversa tradição**” (ROSA, 1988, p. 95). A partida daquele moço, tanto quanto a chegada, deu-se em dia santo e sob o relato “de voz comum”.

Esse modo é o ponto de vista daquela comunidade, como se confirma pelas passagens acima. É essa a narração “de dentro”, como aponta Silviano Santiago (1996), que, no entanto, baseia-se em técnicas de distanciamento narrativo, como o uso de terceira pessoa e a marcação de intervalo temporal

entre narrador e fato narrado. Técnicas, inclusive, que caracterizam o discurso historiográfico tradicional. Assim, o jogo entre “dentro” e “fora” do conto analisado problematiza discussões teóricas sobre o narrar, como, por exemplo, as visões do francês Jean Pouillon, do livro *O tempo no romance*, publicado na França em 1946, contemporâneo às primeiras obras de Guimarães Rosa. O contador de histórias de *Um moço muito branco* não está “com” um personagem central à narrativa, descrevendo-o de dentro, ao mesmo tempo narra a partir daquela comunidade; está “por detrás”, como um espectador privilegiado, mas ao mesmo tempo se encontra dentro do mundo por ele descrito; não está fora, descrevendo apenas o que é materialmente observável, ao mesmo tempo em que privilegia o relato. Como pode essa problemática resultar em uma abordagem coerente com a proposta de histórias? A resposta parece estar na apropriação das vozes do povo, na sobreposição de camadas da tradição oral.

O símbolo do efeito estético e narratológico gerado em *Um moço muito branco* é a flor azulada, fruto da semente dada a um cego que estava à porta da igreja. Rara e inesperada, de vida breve e única, não produziu sementes ou mudas. Sua beleza estava em sua cor, sobre a qual ninguém concordou, e no “entrespecto de serem várias flores em uma, entremeadas de maneira impossível”. Ora, é justamente no entremeamento de vozes (do historiador, do discurso bíblico, do escritor culto, do interiorano e, especialmente para este estudo, do povo) que se compõe a narração dessa história. E, em meio ao realismo social dos anos 1930, da introspecção urbana de 1945 e da literatura engajada dos anos de ditadura, a cor dessa “flor narrativa” que é a prosa rosiana gerou certo estranhamento à tradição literária brasileira³⁵, “por desconhecidas no século” (ROSA, 1988, p. 93). Por fim, enquanto a flor mantém o ineditismo ao não produzir mudas ou sementes, a história apocalíptica do moço muito branco de Serro Frio soa como anedota, também de “fechado ineditismo”, como se apresenta no prefácio *Aletria e hermenêutica*, já comentado aqui e como reitera Silviano Santiago: “o conto enreda o fato real contra a História para desenredá-lo como história apocalíptica, um pouco parecida com a anedota” (SANTIAGO, 1996, p. 8).

³⁵Veja-se o comentário de Paulo Rónai em 1966 sobre as *PE*: “O leitor brasileiro que porventura entrar em contato com a arte de Guimarães Rosa através de *Primeiras histórias* inevitavelmente haverá de experimentar um choque, devido à agressiva novidade do estilo, à qual os leitores antigos do autor se vêm habituando progressivamente” (RÓNAI, 2001, p. 32).

Embora o processo de apropriação das vozes do povo seja composição basilar de *Um moço muito branco*, ele se repete, em maior ou menor grau, ao longo de outros textos de PE. O estranhamento da atitude do pai de *A terceira margem do rio* também foi assistido e comentado pelo povo da região. O filho narrador, por vezes, apresenta a movimentação popular em torno do ocorrido, valendo-se dessas vozes na composição da estória:

As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do asfalto da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente (ROSA, 1988, p. 33).

Nem o clamor do povo, nem a religião, nem a polícia, nem o jornalismo e nem a família dissuadiram o pai em sua decisão. Que razões a teriam motivado? Não se é revelado, mas o “diz-que-disseram” do povo constava que o pai havia confessado ao construtor, que já estava morto. Assim, “ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião” (ROSA, 1988, p; 36). Na falta de informações mais precisas do narrador-filho, a voz do povo supre as razões, sugerindo que, com as cheias do rio, temendo-se o fim do mundo, o pai canoieiro havia se antecipado ao dilúvio.

Outro conto que se constrói a partir da importância da voz popular é *Famigerado*. É justamente no âmbito do reconhecimento público que se dá o cerne do problema que atormenta o jagunço, a alcunha de “famigerado”, atribuída por moço do Governo. Sobre esse juízo público atribuído, a seção 4 discutirá mais detalhadamente. Destaca-se aqui o reconhecimento da difusão da figura de Damázio, dos Siqueiras, que sobressalta o doutor: “Damázio, quem dele não ouvira? O feroz de estórias de léguas, com dezenas de carregadas mortes, homem perigosíssimo” (ROSA, 1988, p.14). A esse serviço, como representantes do popular, estão os três compadres, que são enviados após terem escutado bem a descrição favorável da palavra, conforme feita pelo doutor. Assim, poderiam difundir que, em fato, Damázio não fora desacatado, não havendo, portanto, necessidade de enfrentamento do governo. Vê-se um típico caso de “a voz do povo (com toda a violência daquela sociedade) é a voz de Deus”, isto é, vale mais do que a lei, incipiente no São João, ali representada pelo moço do governo, que deveria ir embora:

De resto, embora alegasse não procurar mais briga (“cá eu não quero questão com o Governo, não estou em saúde nem idade”), e auto-recrimine agora as dúvidas anteriormente alimentadas, não quer ainda assim que

paire dúvida sobre o território de seu poder: “a gente tem cada cisma de dúvida boba, dessas desconfianças... Só pra azedar a mandioca”, diz, para em seguida completar “— Sei lá, às vezes o melhor mesmo, para esse moço do Governo, era ir-se embora, sei não”. Com o que o desfecho balança na irresolução: melhor sim, melhor não – não é ainda dessa vez que a lei está implantada, com certeza, no Serra do São João (WISNIK, 2002, p. 186).

Em resumo e conclusão desta seção, pôde-se apresentar como as vozes do povo funcionam como importantes articuladores na dinâmica narrativa de *PE*. Com isso, quer-se demonstrar como a tradição oral está intrinsecamente relacionada à concepção de estória na prosa de Guimarães Rosa. No “diz-que-disseram”, o processo narrativo se constrói na sobreposição de discursos, dentre os quais se tem a voz popular, utilizadas por Rosa como técnica para produzir alteridade na representação daqueles que são os sujeitos de sua literatura (sertanejos, pobres, desajustados, crianças, jagunços, fazendeiros). Outra possibilidade técnica há quando o povo se define como foco narrativo. A discussão da próxima seção visa a analisar esse arranjo nas *PE*.

O povo como testemunha

Em 1967, o americano Norman Friedman revisitou os estudos do narrador e, a partir da revisão do conceito, propôs uma classificação para os diversos focos narrativos utilizados na literatura. Como hipótese, Friedman entende que “o ponto de vista oferece um *modus operandi* para distinguir os possíveis graus de extinção autoral na arte narrativa” (FRIEDMAN, 2002, p. 169). A partir disso, propôs oito classificações: 1) Autor Onisciente Intruso; 2) Narrador Onisciente Neutro; 3) Eu como Testemunha; 4) Narrador-protagonista; 5) Onisciência seletiva múltipla; 6) Onisciência seletiva; 7) Modo Dramático; e 8) A câmera.

Utilizando esse referencial teórico como base, propõe-se aqui leitura de dois contos de *PE* em que temos narrador na posição do “eu como testemunha”, *Sorôco, sua mãe, sua filha* e *Os irmãos Dagobé*. No entanto, defende-se que o narrador dessas estórias assume não o papel do “eu”, mas sim do povo, se considerado o espaço assumido por essas personagens: daí a proposição de um “povo como testemunha”.

Para Friedman (2002), na focalização tipo “eu como testemunha” o autor entrega totalmente a outro o trabalho de contação da estória, abandonando o uso de qualquer voz autoral direta. O acesso aos fatos e às persona-

gens se dá pela percepção subjetiva do narrador-testemunha. São exemplos nas *PE*, além dos já citados, *A menina de lá*, *Fatalidade* e *Tarantão, meu patrão*. Nesses três casos, vemos narradores que mantêm alguma relação com os protagonistas: são conhecidos, amigos ou subordinados, relações essas que determinam o processo narrativo, haja vista veicularem interesses, valores e expectativas sub-reptícios. No caso de *Nhinhinha*, seu relacionamento com o narrador – sobre quem não temos muitas informações – distancia-se logo antes do início de seus feitos milagrosos, afastando a concretude desses acontecimentos sobrenaturais, haja vista não os ter testemunhado em fato. Já o delegado que resolve na bala o problema de Zé Centeralfe é apresentado como Meu Amigo, como se o narrador estivesse demonstrando-se protegido, alertando de que, se ele fez isso por um caipira desconhecido, imagine o que não fará a um amigo como ele.

O dia em que Sorôco embarcou mãe e filha no expresso que as levaria para o hospício de Barbacena foi testemunhado pelo narrador que ali estava para noticiar a despedida. A partir de sua percepção, retrata o muito sol, a presença do povo, o vagão destinado à viagem, os trajes escolhidos pela família naquele dia memorável. Ao longo do texto, também dilui seu aparente tom de compaixão: “Sorôco estava dando o braço a elas, uma de cada lado. Em mentira, parecia entrada em igreja, num casório. Era uma tristeza. Parecia enterro” (ROSA, 1988, p. 19). Assim, o narrador-testemunha está ao largo da trama central, vendo-a daquele ponto chamado por Friedman (2002) de “periferia nômade”, termo que destaca a mobilidade disponível nesse foco narrativo.

Velório e enterro de Damastor Dagobé, o primogênito dos quatro irmãos, é contato por alguém presente, que conhecia não só a fama dos facinoras, mas ainda o contexto em que se deu a morte. Narração com inúmeras semelhanças com a de Sorôco: não temos muitas informações sobre quem narra; a partir de suas percepções são apresentados os personagens e o ambiente funeral: “Demos, os Dagobés, gente que não prestava. [...] Serviam-se, vez em quando, café, cachaça-queimada, pipocas, assim aos-usos. Soava um vozeio simples, baixo, dos grupos de pessoas, pelos escuros ou no foco das lamparinas e lampiões” (ROSA, 1988, p. 27). Enquanto o narrador de Sorôco carrega a estória de tristeza, o dos Dagobés apela ao medo e ao suspense que envolvem a suposta vingança dos irmãos a Liojorge.

Há, no entanto, um ponto que problematiza o uso da classificação de Friedman (2002) para esses contos: nenhum deles é narrado em primeira

pessoa. Guimarães usa, sim, o pronome pessoal “a gente”, substitutivo da 1ª pessoa, conjugando-o na 3ª pessoa, conforme preveem as regras de concordância. E essa ocorrência revela pontos importantes: há o interesse não em apenas valorizar o registro popular, como em refletir linguisticamente o espaço ocupado pelo narrador-testemunha, como representante da voz do povo. Daí o sentido ambíguo de “a gente”, como pronome pessoal ou como o sintagma designativo de “o povo”, “a multidão”. É esse o espaço ocupado pelo narrador-testemunha, o “da gente”, de onde se manifestam as vozes do povo, aspecto das *PE* que este estudo tem tentado revelar.

Ora, Brandão (2013), em suas *Teorias do Espaço Literário*, amparado pela concepção (ou vetor, como ele nomeia) de espaço como qualidade posicional do mundo dos objetos – em outras palavras, de que o espaço ocupado por um objeto se define na relação desse com outros objetos –, compreende o foco narrativo como uma questão de espaço literário (ao que chamará de “espaço como focalização”).

O espaço se desdobra, assim, em espaço observado e espaço que torna possível a observação. Observar pode equivaler a mimetizar o registro de uma experiência perceptiva. Por essa via é que se afirma que o narrador é um espaço, ou que se narra sempre de algum lugar. Mas observar também pode equivaler, bem mais genericamente, a configurar um campo de referências do qual o agente configurador se destaca... A visão, entendida mais ou menos literalmente, mais ou menos próxima de um modelo perceptivo, é tida como faculdade espacial, baseada na relação entre dois planos: espaço visto, percebido, concebido, configurado; e espaço vidente, perceptório, conceitor, configurador. A relação pode sem dúvida adquirir distintas qualificações: mais ou menos isenta, mais ou menos projetiva, mais ou menos autônoma etc. (BRANDÃO, 2013, p. 62-63).

Assim, o plano perceptório da estória de Sorôco e dos irmãos Dago-bé é o espaço de onde fala o povo. Permitindo-se adaptar Friedman (2002) para os propósitos desta análise, tem-se, portanto, como foco narrativo “o povo como testemunha”. Aplicando a hipótese do crítico americano, tem-se que Guimarães Rosa, no processo de apagamento autoral, entrega completamente seu trabalho ao povo. Por outro lado, deve-se considerar que esse povo, como narrador, é uma construção do próprio autor, uma voz que também pode ser veículo do discurso autoral, ainda que implicitamente. Reflete esse processo o resultado estético gerado pela formulação linguística de Guimarães Rosa.

Veja o exemplo de focalização na estória da família de Sorôco:

O povo caçava jeito de ficarem debaixo da sombra das árvores de cedro. O carro lembrava um canoão no seco, navio. A gente olhava: nas reluzências do ar, parecia que ele estava torto, que nas pontas se empinava. O borco bojudo do telhadinho dele alumiava em preto. Parecia coisa de invento de muita distância, sem piedade nenhuma, e que a gente não pudesse imaginar direito nem e acostumar de ver, e não sendo de ninguém. Para onde ia, no levar as mulheres, era para um lugar chamado Barbacena, longe. Para o pobre, os lugares são mais longe (ROSA, 1988, p. 18-19).

O narrador posiciona-se como expectador, com a gente que buscava sombra das árvores de onde pudesse assistir confortavelmente ao espetáculo. Em seu discurso, constrói o mundo de referências daquela comunidade a que pertence: alheia ao desenvolvimento que o carro pode significar, estranha-o, entendendo que o que ele representa vem de longe e que as distâncias são maiores para os pobres sertanejos, especialmente a distância até os bens da modernidade.

Faz parte desse espectro também um aparente tom de dó, de compaixão do público que, contrariamente, conjuga-se à delimitação dos limites entre pena que sentem e uma suposta solidariedade para com o caso: “todos ficavam de parte, a chusma de gente não querendo afirmar as vistas, por causa daqueles transmodos e despropósitos, de fazer risos, e por conta e Sorôco – para não parecer pouco caso” (ROSA, 1988, p. 18-19). Ao fim, todos ficam impassíveis ao destino de Sorôco (“tomara aquilo se acabasse”), “imitando-o sem querer” (RÓNAL, 2001, p. 27-28), acompanhando-o apenas até “aonde ia aquela cantiga”, o que, em verdade, não altera em nada a vida daquele pobre. Os inadaptados, desajustados e rejeitados permanecem excluídos da sociedade.

Já no funeral de Damastor Dagobé, o narrador-testemunha ocupa o espaço de circulação dos comentários do povo. Apropriando-se do temor e das expectativas populares em relação à violência dos irmãos e à vingança, a partir da voz do povo o relato joga com o leitor, manipulando o testemunho daqueles fatos: “A gente espiava os Dagobés, aqueles três pestanejares... De receio, os circunstantes tomavam mais cachaça-queimada. Tinha caído outra chuva. O prazo de um velório, às vezes, parece muito dilatado” (ROSA, 1988, p. 29). Como em Sorôco as distâncias são maiores, aqui, ao assumir o espaço de expectador, o contador da estória apresenta uma visão relativa de tempo, dilatado pelas expectativas do povo que não se confirmavam, no adiamento dos acontecimentos, alargando assim o tempo como concebido por aquele ponto de vista.

O mesmo tom de “enorme desgraça” imprimido na narração amolda

também os fatos, demonstrando ainda as raízes de violência que impregnam as vozes daquele povo, que não espera outro fim senão a vingança fatal, o “olho-por-olho, dente-por-dente”:

O rapaz Liojorge esperava ele se escorregou em si. Via só sete palmos de terra, dele diante do nariz? Teve um olhar árduo. À pandilha dos irmãos. O silêncio se torcia. Os dois, Dismundo e Derval, esperavam o Doricão. Súbito, sim: o homem desenvolveu os ombros; só agora via o outro, em meio àquilo? Olhou-o curtamente. Levou a mão ao cinturão? Não. A gente, era que assim previa, a falsa noção do gesto (ROSA, 1988, p. 31).

Dessa forma, os personagens-testemunhas que narram se mostram como representantes de vozes do povo, configurando o que este trabalho convencionou como “o povo como testemunha”, permitindo-se adaptar a tipologia proposta por Friedman (2002). No termo “a gente” a coletividade se define como ponto de vista, de modo que os sentimentos do povo em relação ao acontecimento guiam a dinâmica narrativa, seja por pena que não se quer solidariedade, seja por medo e expectativa de violência. Também, no processo de apropriação das vozes do povo, veiculam-se seus valores, por vezes manifestos em julgamentos. É essa a matéria da seção que segue.

Juízos de valor do povo

Os protagonistas de PE são, em sua maioria, loucos ou crianças (RÓNAI, 2001, p. 27). Agruparia-os, de maneira mais abrangente, os termos “inadaptados” ou “desajustados”, utilizado pelo mesmo crítico, incluindo figuras como Damastor Dagobé, seo Giovânio, e pai e filho de *A terceira margem do rio*. Nas visões que são apresentadas sobre esses personagens ecoam também as vozes do povo conforme se têm apresentado neste trabalho. Por vezes, soam como discurso que reforçam a inadaptação e o desajustamento, carregando-se de juízos de valor que delineiam as visões de mundo dessas vozes.

A construção do medo e da expectativa de vingança dos irmãos Dagobé deve muito aos juízos populares que se faziam deles: “Demos, os Dagobés, gente que não prestava” (ROSA, 1988, p. 27). É o respeito ao reconhecimento popular que leva Damázio dos Siqueiras ao Doutor, acompanhado das três testemunhas, que se encarregariam de espalhar a conotação positiva do adjetivo “famigerado”. Assim, ele não precisaria se acertar com o homem do governo, o que ressalta que o juízo de real valor público é o do povo, e não o

do Estado. É como o narrador de *O Espelho*, que se autorreconhece no espelho de um lavatório público.

As vozes do povo também ecoam os julgamentos das razões para determinadas atitudes consideradas incomuns. É o caso de *A terceira margem do rio* e *Darandina*. Na primeira estória, a estranheza do comportamento do pai estarreceu a gente que passou a formar conselho. A maioria achava que era doideira, poucos acreditavam ser pagamento de promessa ou algum tipo de doença que o levara a preferir a distância. Por fim, alguns julgaram ser ele espécie de profeta já anunciado de um dilúvio. A voz popular que o julgava fora de razão, no entanto, torna-se tabu no núcleo daquela família: “Na nossa casa, a palavra *doido* não se falava, nunca mais se falou, os anos todos não se condenava ninguém de doido” (ROSA, 1988, p. 36).

Na segunda estória, em que um homem, que faz as vezes de doido, põe-se no topo de uma palmeira e assim chama a atenção de grande público, a voz da massa, mais do que proclamar juízos, inflama o ambiente, colaborando no tom de espetáculo, do qual é espectadora e a partir do qual se constrói o sentido do termo “Darandina”: lufa-lufa, corre-corre, confusão. Enquanto isso, os doutores do hospício buscam entender seu quadro psicótico. Tensiona-se com essas vozes o questionamento do homem sobre quem é, de fato, louco: ele ou a sociedade. Essa ambivalência se mostra quando numa das poucas vezes que vemos a multidão se manifestar em voz direta:

E bradou aos céus, formidável, uma, a versão voxpopular: – “Demagogo! Demagogo!...” – avessa ressonância. – “Demagôoogo!...” – a belo e bom, safa, meus, que corrimaça. O ultravociferado halali, a extrair-se de imensidão: apinhada em pé, impiedosa – aferventada ao calor do dia de março (ROSA, 1988, p. 128-129).

Ora, o significado original de “demagogo” é representante do povo. Outra palavra destacável do excerto acima é “halali”, som (de instrumento ou de animais, especialmente latidos) de anúncio de eminente rendição de presa. Os dois termos representam, na voz popular, a inversão ou duplicidade da loucura, entre homem e povo, como conta Adalgiso ter ouvido do homem da palmeira que pouco antes havia visitado o hospício: ele alegava que era são, mas, vendo a loucura da humanidade, preferira se antecipar no internamento.

Assim, nem sempre a voz do povo é considerada como prumo de razão nas *PE*. É na contramão dessa dinâmica que se baseia o mote de *A benfazeja*. Nesse conto, o narrador dirige-se a um grupo de pessoas que corresponde à determinada comunidade em que viveu Mula-Marmela e sua família. Nesse

diálogo, questiona os juízos da comunidade sobre a velha, especialmente a condenação de criminosa, por ter assassinado Mumbungo, seu marido, que era terrível à população, “célebre-cruel e iníquo, muito criminoso, homem de gostar do sabor de sangue, monstro de perversias” (ROSA, 1988, p. 115), e seu enteado, o cego Retrupé, “um tranca – o cínico e canalha, vilão... homem maligno, com cara de matador de gente” (*ibidem*, p. 114).

À Mula-Marmela, a voz popular julgou como “malandraja, a malacafar, suja de si, misericordiada, tão em velha e feia, feita tonta, no crime não arrependida” (p. 113). No entanto, o narrador põe em xeque os próprios valores da comunidade ao demonstrar que, em verdade, ela cumpriu o que era o desejo íntimo de toda a população:

A Marmela, pobre mulher, que, sentia mais que todos, talvez, e, sem o saber sentia por todos, pelos ameaçados e vexados pelos que choravam os seus parentes... Se só ela poderia matar o homem que era o seu, ela teria de matá-lo. Se não cumprisse assim – se se recusasse a satisfazer o que todos, a sós, a todos os instantes, suplicavam enormemente – ela enlouqueceria? (ROSA, 1988, p. 116-117).

A partir disso se opera a inversão de valores que a considera benfazeja. Do excerto acima, a escolha vocabular do verbo “cumprir”, ao lado da linguagem superlativa (“todos”, “a todos os instantes”, “suplicavam” e “enormemente”) reforça o sentido de certa missão social, ou “sina forçosa” (p. 117) atribuída à Mula-Marmela. Daí um dos sentidos do apelido Mula, isto é, estéril, híbrida (benfazeja e criminosa) e que carrega a pesada carga de extermínio e limpeza social, simbolizado quando carrega em suas costas e para fora da cidade o cachorro morto encontrado.

Assim se opera uma revisão dos juízos do povo, colocando-o, de certa forma, frente ao espelho, tal qual acontece no 11º conto do livro, meio exato da obra, que regula a dinâmica de organização dos textos no livro. Por vezes, os inadaptados que protagonizam as estórias, entremeados na rede de discursos que inclui as vozes do povo, parecem estar justamente refletindo (e refratando ou até mesmo apagando, como no conto) aquilo que é a sociedade brasileira e a vida humana.

Considerações Finais

Ao fim deste estudo crítico, espera-se ter revelado a importante força que as vozes do povo assumem na dinâmica narrativa de *Primeiras Estórias*. Seja como recurso de uma espécie de validação de fatos na tradição oral, no

diz-que-disseram, garantindo o estatuto de “estória” como prevê a poética rosiana; seja articulando o foco narrativo a partir do ponto de vista popular; ou, seja, ainda, por meio de juízos de valor de certa baliza social contra a qual se impõem os inadaptados; as vozes do povo entremeadas a outros discursos (do autor implícito erudito, da religião, da política, da ciência, do mundo do trabalho, da loucura) tensionam a narrativa, revelando as tensões internas da própria sociedade brasileira, e mesmo as tensões da vida. Como produto, temos a flor da semente do moço muito branco, belíssima, exclusiva, fugaz, anedótica, cuja cor não se sabe ao certo.

Como todo estudo crítico, abrem-se neste texto algumas lacunas, tópicos que carecem de melhor abordagem e outros que não foram sequer discutidos. No escopo teórico, faltam definições mais claras sobre o espaço ocupado pelo povo, sobre o que e quem é essa coletividade em Guimarães Rosa, considerando que o autor se refere a uma parcela específica da população brasileira; disso emanam questões sobre, em que medida, os personagens da prosa rosiana representam o povo brasileiro. No plano analítico, foram pouco ou nada debatidas as reformulações dos ditados populares típicas em Guimarães Rosa, as questões linguísticas referentes à apropriação das vozes do povo, o papel dessas vozes na articulação dos contos, considerando o livro com um projeto de arquitetura para além do formato “coletânea de contos”. Essas lacunas não só representam fragilidades deste trabalho como também contribuem para novas pesquisas e para o fomento e expansão da crítica sobre as *PE*, levantando importantes questões sobre o tema/recorte temático adotado que, ainda, parece se expandir a outras obras do escritor mineiro.

A MULHER NÃO VENCE A ODISSEIA

Roberta Rios Amoêdo da Cunha Neves Menezes³⁶

Rogério Caetano de Almeida³⁷

“Agora que todos os outros perderam o fôlego, é minha vez de fazer meu relato”
A Odisseia de Penélope, Atwood

Daquilo que não se deve falar: a violência contra a mulher no Brasil

A leitura de *A Odisseia de Penélope* (2020), da escritora canadense Margaret Atwood, coloca o leitor perante uma série de situações de violência contra a mulher. O enredo narra a história de Penélope, esposa do herói homérico Odisseu, desde sua infância até a chegada de seu marido após 20 anos de ausência. A protagonista, assim como suas criadas, passa por situações de abuso, expondo a violência contra a mulher como algo, além de muito antigo, não restrito ao grupo de mulheres pobres, marginalizadas ou escravizadas, mas também entre aquelas das classes mais abastadas e privilegiadas da sociedade. Infelizmente, esse tipo de violência não ficou nos tempos áureos da civilização grega ou nos textos de Atwood, mostra-se cada vez mais forte, e no Brasil não é diferente. Uma preocupação de muitos brasileiros é a crescente violência urbana que atinge, especialmente, os moradores de grandes centros urbanos. Entretanto, apenas quem é mulher compreende que, para si, os riscos são muito maiores, pois há a insegurança de andar sozinha à noite pelas ruas da cidade e ser assaltada, situação comum a todos, porém para uma mulher há também o risco de estupro. Para muitas, o medo não acaba quando se chega em casa, pois, dependendo do caso, o agressor reside com ela.

Para se ter uma noção do aumento da violência contra a mulher, o Atlas da Violência 2020, publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), informa que uma mulher é assassinada a cada 2 horas no Brasil,

³⁶Graduada em Letras (UFPA); TAE do IFPR; Curadora do canal do Instagram Ótimo Dia para Ler; Grupo de pesquisa (Des)caminhos da modernidade ao contemporâneo: estudos em literatura e outras linguagens (UTFPR). Orcid 0000-0002-3395-3671 E-mail: roberta.rios@ifpr.edu.br

³⁷Doutor em Literatura Portuguesa (USP), Professor adjunto (UTFPR); Membro do GT de Intermedialidade da ANPOLL, coordena o Grupo de Pesquisa (Des)caminhos da modernidade ao contemporâneo: estudos em literatura e outras linguagens (UTFPR). Desenvolve pesquisas relacionadas ao grotesco, ao absurdo, ao fantástico, à violência e à barbárie em perspectiva intermediária. Orcid 0000-0003-2030-7811. E-mail: rogalmeida01@hotmail.com

morrendo por dia 12 mulheres por motivo fútil, banal ou torpe. Em 2018, ainda conforme o Atlas, 4.519 mulheres foram assassinadas no país, sendo 68% negras. Dentre elas, está a vereadora fluminense Marielle Franco, a vítima mais conhecida no Brasil e no mundo, devido ao impacto político causado pela morte dela. Os dados mostram ainda que, em 2019, 67% dos casos de violência física cometidos no Brasil foram contra mulheres, conforme a *startup* Gênero e Número.

Entre os tipos de violência contra a mulher, há aqueles praticados dentro do âmbito familiar ou afetivo, conhecido como violência doméstica contra a mulher, dos quais 80% são cometidos por um companheiro ou ex-companheiro, segundo o Atlas da Violência 2020.

A Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, foi a primeira a tratar a respeito deste tipo de violência³⁸. A normativa traz no art. 7º, capítulo II, o rol das formas de violência doméstica e familiar contra a mulher:

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL, 2006).

³⁸A lei em questão recebeu este nome em homenagem à brasileira Maria da Penha, que por anos viveu um casamento abusivo no qual sofria constantes atos de violência praticados por seu marido, o colombiano Marco Antonio Heredia Viveros. Em 1983, foi vítima de duas tentativas de feminicídio por parte de seu companheiro. A primeira, um tiro nas costas enquanto dormia, o que a deixou paraplégica. Ele alegou à polícia que houve um assalto em casa. Não satisfeito, alguns meses depois, Marco tentou eletrocutá-la durante um banho. Maria da Penha lutou durante quase 20 anos por justiça. Mais sobre a história de luta e reconhecimento de Maria da Penha pode ser encontrado na página do Instituto Maria da Penha: <https://www.institutomariadapenha.org.br>.

De acordo com a Nota Técnica Violência Doméstica durante a Pandemia de COVID-19, de 16 de abril de 2020, emanado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, houve uma diminuição na violência de gênero, mas, em contrapartida, houve um crescimento nos casos de feminicídio. Ressalta-se que tal documento é da metade de abril, quando se completava um mês do isolamento social no Brasil devido ao vírus. Segundo o jornal Correio Braziliense, no primeiro semestre deste ano, “aconteceram 648 casos”, superando o mesmo período em 2019. Destaca-se, por outro lado, que houve uma queda nas denúncias, conforme anunciado pela advogada Renata Bravo em sua coluna no jornal A Gazeta:

[...] segundo o levantamento do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no Brasil, o número total de denúncias caiu de 8.440 em março de 2019 para 7.714 em março de 2020, o equivalente a uma redução de 8,6%. Isso demonstra que o isolamento social dificulta as mulheres a realizarem as denúncias e a procurarem ajuda quando mais precisam, quando estão inseguras no próprio lar. (BRAVO, 2020).

Quando se fala em feminicídio, muitas dúvidas ainda existem: todo assassinato de mulheres configura feminicídio? O assassinato de uma mulher por sua companheira caracteriza feminicídio, ou apenas quando um homem comete o crime? Além de dúvidas, muita desinformação ainda persiste e, infelizmente, muitas pessoas negam essa tipologia criminal, afirmando que é “coisa de feminista”. Grande parte do desconhecimento e dúvidas se deve pelo pouco tempo de vigência da Lei do Feminicídio, a qual foi promulgada há apenas 5 anos: Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015. Tal normativa modifica o Capítulo I - Dos crimes contra a vida, do TÍTULO I - Dos crimes contra a pessoa constantes da Parte Especial do Código Penal brasileiro, inserindo o feminicídio no rol dos homicídios qualificados:

Homicídio simples

Art. 121. Matar alguém:

Pena - reclusão, de seis a vinte anos.

[...]

Homicídio qualificado

§ 2º Se o homicídio é cometido:

[...]

Feminicídio

VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino:

VII - contra autoridade ou agente descrito nos arts. 142 e 144 da Constituição Federal, integrantes do sistema prisional e da Força Nacional de Segurança Pública, no exercício da função ou em decorrência dela, ou contra seu cônjuge, companheiro ou parente consanguíneo até terceiro grau, em razão dessa condição:

VIII - (VETADO):

Pena - reclusão, de doze a trinta anos.

§ 2º-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:

I - violência doméstica e familiar;

II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher. (BRASIL, 2015).

Com relação à primeira pergunta apresentada anteriormente, entende-se que não se denomina como feminicídio todo assassinato de mulher. Há uma diferença muito clara entre feminicídio e o homicídio de mulheres (ou feticídio). No feminicídio há a presença do fator gênero de forma indissociável: mata-se a vítima por ser uma mulher. Já o feticídio é o assassinato de uma mulher de forma neutra, e não por ser mulher.

Renata Bravo (2019), em seu livro *Femicídio: tipificação poder e discurso*, apresenta-nos a diferença entre os dois crimes:

[...] com o uso da palavra **femicídio**, é possível compreender as dinâmicas e as relações de poder envolvendo gênero e sexo, compreender as desigualdades entre homens e mulheres, envolvendo, ainda, outras questões estruturais como raça e classe que estão entrelaçadas nas violências. O uso do termo **femicídio**, portanto, seria neutro assim como o homicídio para analisar todas as mortes, sem especificidades das razões das mortes de mulheres nos casos em que têm suas vidas ceifadas justamente por serem mulheres. [grifos nossos] (BRAVO, 2019, p.87).

A outra pergunta é a seguinte: o assassinato de uma mulher por sua companheira caracteriza feminicídio, ou é apenas quando um homem comete o crime? Antes de responder, ressalta-se, que o feminicídio, por ser uma atitude pautada no sexismo, quase sempre é cometido por um homem. Entretanto, se o assassinato ocorrer devido ao fato de a vítima ser mulher, associado aos outros fatores enunciados por Bravo (2019, p.87), será considerado feminicídio.

Barros e Souza (2019, p.10) conceituam esse tipo de violência de gênero como “um fenômeno que tem sua origem na cultura patriarcal, machista e sexista que produz, reproduz, alimenta e legitima a assimetria de gênero e as relações desiguais de poder entre homens e mulheres”. Assim, não se pode acreditar que a violência doméstica contra a mulher não esteja relacionada a fatores estruturais. Negar esse tipo específico de violência é cerrar os olhos para a sociedade machista na qual vivemos. É preciso que os movimentos feministas, militantes pela isonomia entre os gêneros e pelo respeito aos direitos da mulher, fortaleçam-se cada vez mais. Dessa forma, poderão ser o vislumbre de consciência crítica no seio de uma sociedade necessitada de uma educação igualitária em todas as esferas de sua estrutura social. Tanto a subserviência como a ausência de questionamento ao que é posto, por ser visto como correto pelas elites política e econômica, são consequências

de uma ausência de reflexão:

Não há nada mais importante na vida do que aprender a pensar [...] A crítica não é necessariamente a destruição daquilo que se quer conhecer. Ela pode ser uma desmontagem organizada que permite a reconstrução do objeto anteriormente desmontado. Ela pode ser também uma atenção especial que damos às coisas e ao nosso próprio modo de pensar, que vem melhorar o nosso olhar. Toda forma de crítica, desde que seja honesta, é válida, mas considero que nesse último sentido, como atenção cuidadosa, é possível seguir aproveitando ao máximo as potências do pensamento que visa à transformação do mundo ao qual o feminismo, como ética-política, necessariamente se liga. (TIBURI, 2018, p. 10).

A reflexão de Tiburi (2018) nos obriga a olhar para a sociedade numa perspectiva de que sempre há uma possibilidade de transformação desta, por meio de uma postura crítica que esteja interessada, de alguma maneira, em aperfeiçoar a vida coletiva. O movimento feminista é extremamente crítico a um modelo de sociedade em que mais de 50% da população feminina enfrenta condições adversas e desiguais, quando comparadas com a população masculina.

Nas próximas seções, a temática violência contra mulher será apresentada para se discutir como “fascinação e repulsa” (PAZ, 1984, p.13) o que está intimamente relacionado à arte pós-moderna, ou contemporânea, aqui representada pela literatura, pela tradição, visto que ao mesmo tempo que esta é acolhida, também se rompe com ela, “[...] não porque seus autores tenham negado o estilo antigo, mas porque oferecem novas e surpreendentes combinações dos mesmos elementos”. (PAZ, 1984, p.19).

Por meio do texto *A Odisseia de Penélope* (Atwood, 2020), Margaret Atwood se aproximará da epopeia grega Odisseia, de Homero, para acolhê-la, ao dar voz à Penélope, agora protagonista, ao mesmo tempo em que repele a obra, por exemplo, ao tornar o herói Odisseu um homem comum. O choro e o silêncio de Penélope transformaram-se em denúncia dos abusos sofridos por ela, assim como por suas criadas. Esses atos de violência eram cometidos por homens — pai, marido, filho, pretendentes — que as subjugam por serem mulheres, o lado mais vulnerável numa relação pautada no machismo. Assim, a novidade trazida por Atwood (2005), ao subverter o texto clássico, “[...] nos seduz não pela novidade, mas sim por ser diferente; e o diferente é a negação, a faca que divide o tempo em dois: antes e agora.” (PAZ, 1984, p.20).

Daquilo que não se vê: rupturas modernas e contemporâneas

Entre tantos autores que discutem a relação da literatura moderna (e da literatura contemporânea) com a tradição, um deles trata da paradoxal relação que os autores possuem com seus antepassados e com os autores que virão no futuro. Em seu “A revolta do futuro”, Octavio Paz, poeta e crítico literário mexicano, indica que o escritor tem uma relação paradoxal com a tradição:

A tradição da ruptura implica não somente a negação da tradição, como também da ruptura... A contradição subsiste se, em lugar das palavras interrupção ou ruptura, empregamos outra, que se oponha com menos violência às idéias de transmissão e de continuidade. Por exemplo: a tradição moderna. Se o tradicional é, por excelência, o antigo, como pode o moderno ser tradicional? (PAZ, 1984, p. 17).

O paradoxo da arte moderna está, portanto, no fato de o moderno e, também, o contemporâneo, se pautarem na tradição. Desta maneira, o que o autor mexicano aponta como “tradição da ruptura” está no fato de que a arte moderna está “condenada à sua pluralidade”, afinal ela se esforça constantemente pelo diferente. Neste sentido, a arte moderna é sempre *outra*:

Ao dizer que a modernidade é uma tradição cometo uma ligeira inexactidão: deveria ter dito outra tradição. A modernidade é uma tradição polêmica e que desaloja a tradição imperante, qualquer que seja esta; porém desaloja-a para um instante após ceder lugar a outra tradição, que, por sua vez, é outra manifestação momentânea da atualidade. A modernidade nunca é ela mesma: é sempre outra. O moderno não é caracterizado unicamente por sua novidade, mas por sua heterogeneidade (PAZ, 1984, p. 18).

Tal qual a arte moderna, a arte contemporânea, ou pós-moderna se pauta na heterogeneidade enquanto dialoga com a tradição. Portanto, aqui não será apresentado o embate modernidade e pós-modernidade. Ao contrário, pretende-se mostrar essa pós-modernidade indo deliberadamente ao encontro da antiguidade clássica, enquanto tradição que é, para acolhê-la e, ao mesmo tempo, questioná-la. Com isso, de certa forma, derrete-se a tradição para ressignificá-la diante das necessidades do contemporâneo. E essas necessidades estéticas vão ao encontro das necessidades sociais.

A escritora canadense Margaret Atwood é conhecida mundialmente por seu livro *O Conto da Aia* (*The Handmaid's Tale*, 1985). Nesse romance distópico, o EUA contemporâneo tornou-se a República de Gilead, lugar comandado por uma elite política extremamente religiosa, que retira das pessoas, principalmente das mulheres, seus direitos fundamentais. A mesma autora

lançou *A Odisseia de Penélope* (*The Penelopiad*) em 2005. Esta obra está completamente inserida na pós-modernidade de Lyotard (1991), ou seja, rompe com uma lógica histórico-social de visões absolutas dos fenômenos e visita o clássico poema épico grego, *Odisseia*, que é atribuída a Homero e narra o demorado retorno de Ulisses à Ítaca, após a Guerra de Tróia.

O texto de Atwood (2005) subverte a epopeia de Homero, inserindo como narradora e protagonista a mulher: Penélope, cônjuge do protagonista homérico Ulisses. Por meio da voz de sua esposa, o “grande” Ulisses é colocado no plano humano, perdendo qualquer elemento divino ou especial outrora atribuído a ele, afinal suas aventuras grandiosas, na narrativa clássica, impossibilitam um espaço para descrever os fatos cotidianos ocorridos com Penélope. É importante ressaltar que tanto em *Ilíada* como em *Odisseia*, conforme frisou Victor Hugo (2007, p.23), “os heróis de Homero são quase do mesmo tamanho que seus deuses”.

Porém, na narrativa de Margaret Atwood (2005), Penélope não apenas destrói isso, como nos convence das características mundanas do protagonista da narrativa clássica. Agora, em uma perspectiva que relativiza esse homem respeitado, criador do grande trunfo dos gregos para sua vitória na Guerra de Tróia, Odisseu é colocado no mesmo patamar de um homem comum, às vezes, até como um safo ou típico pícaro.

[...] Ele me fez de tola, alguns dizem. Era sua especialidade: fazer os outros de tolos. Ele se safava de todas, outra de suas especialidades: safar-se. Ele sempre foi tão convincente. [...] Até eu acreditava nele, de vez em quando. Sabia que era ardiloso e mentia, mas não imaginava que fosse capaz de me enganar e contar mentiras para mim. [...] Claro, eu desconfiava da ligeireza dele, de sua esperteza, de sua astúcia, de sua — como dizer? — de sua falta de escrúpulos, mas fingia não ver nada. (ATWOOD, 2020, p.14).

Na narrativa de Atwood (2005), a forma como Penélope descreve seu marido, Ulisses, torna o texto muito próximo das reflexões de Bauman (2000), visto que, sobrepujando a tradição clássica de onde é oriunda, a protagonista aceita sua condição de mulher pertencente à cultura contemporânea — de uma modernidade líquida para Bauman (2000), ou de uma condição pós-moderna, conforme Lyotard (1991). Desta maneira, ela se sente confortável nesse estado, o que permite o derretimento de sólidos existentes na *Odisseia*: “[...] essa forma de ‘derreter os sólidos’ deixava toda a complexa rede de relações sociais no ar — nua, desprotegida, desarmada e exposta [...]”. (BAUMAN, 2000, p. 10).

Pensando nas reflexões do século XIX, Victor Hugo (2007) ressalta

que na Antiguidade Clássica se destacavam como expressões artísticas a epopeia e a tragédia:

Mas é sobretudo na tragédia antiga que a epopeia sobressai por toda a parte. Ela sobe ao palco grego sem nada perder, de alguma forma, de suas proporções gigantescas e desmedidas. [...] Há mais. Quando toda a ação, todo o espetáculo do poema épico passaram pelo palco, o que resta, o coro toma. (HUGO, 2007, p.19).

Apesar de bastante distante temporalmente, Atwood desenvolve uma lógica característica do contemporâneo, que é a releitura de uma obra canônica da Antiguidade Clássica, como é o texto épico da *Odisseia*. A odisseia de Penélope, ou melhor, a Penelopeia, apesar de prosa moderna, possui um elemento muito característico da tragédia: o coro, representado na obra pelas aias de sua protagonista, mulheres que foram brutalmente assassinadas por Ulisses e seu filho Telêmaco. Isso reforça o que foi dito anteriormente: a novidade do texto está em ressignificar e derreter um texto clássico, tornando-o, ao mesmo tempo, novo e velho.

Discordar de Antoine Compagnon (2014) é algo um tanto quanto presunçoso, mas uma das funções do leitor — principalmente ao qual este capítulo é dirigido: professoras e professores de Língua Portuguesa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica — é questionar os teóricos lidos, não apenas aceitá-los mecanicamente. Na conclusão da obra *Os Cinco Paradoxos da Modernidade*, o autor afirma que “A liberdade do artista contemporâneo não lhe atribuiu mais nenhuma responsabilidade social [...]” (2014, p. 132), porém afirmar isso é, de certa forma, redutor.

Em geral, há (e sempre haverá) muitos artistas que utilizam a arte como denúncia social, ou a utilizam como um manifesto formal de discordância com o *status quo*, apesar de, ou pelo fato de, ser “apenas” um objeto estético, de contemplação artística. Atwood (2005), como tantas outras mulheres dos séculos XX e XXI, é um exemplo de produção literária com um profundo sentido de responsabilidade estética e, por extensão, social. A escritora dá voz a mulheres que comunicam as questões que as afligem ainda na atualidade, como o machismo e o feminicídio encontrados na *Odisseia* clássica e denunciados no romance contemporâneo.

Será que se pode afirmar que a obra atribuída a Homero é de fato um original a ser subvertido por Atwood? Conforme Linda Hutcheon (1991), em *Poética do Pós-Modernismo*, os textos só conseguem fazer sentido aos leitores, se entrarem em contato com “discursos anteriores” (HUTCHEON, 1991, p.166), obtendo assim “sentido e importância” (HUTCHEON, 1991,

p.166). Isso é muito importante porque retira do texto de chegada parte do preconceito imputado a ele, por não ser, justamente, o primordial. Ratificando o exposto, Jenny Laurent (1979), em *A Estratégia da forma*, cita Mallarmé: “Mais ou menos todos os livros contêm, medida, a fusão de qualquer repetição” (1979, p.5).

A Odisseia de Penélope, como já dito anteriormente, não apenas faz uma homenagem ao texto clássico, mas possui um caráter subversivo, estas “[...] questões sobre a fidelidade para com o texto-fonte e sobre a adequação da transformação não são relevantes, simplesmente porque a nova versão não substitui o original” (CLÜVER, 2006, p.17). É importante que isso não seja esquecido. A Penelopeia não pretende substituir a Odisseia, de Homero, nem tentar buscar uma hierarquia entre elas. Entretanto, há ruptura tanto na forma — poesia para prosa — quanto no conteúdo — mudança de protagonista, humanização de Ulisses, denúncia de questões relativas às violências contra as mulheres. A Penelopeia, mesmo não dialogando com um texto da modernidade, traz a marca da ruptura com a tradição, não com a tradição da modernidade, mas sim com a tradição clássica. Neste aspecto, além da relação com tudo o que foi apontado por Octavio Paz (1984), percebe-se mais uma vez seu contato com a modernidade líquida preconizada por Bauman:

Se o ‘espírito’ era ‘moderno’, ele o era na medida em que estava determinado que a realidade deveria ser emancipada da ‘mão morta’ de sua própria história — e isso só poderia ser feito derretendo os sólidos (isto é, por definição, dissolvendo o que quer que persistisse no tempo e fosse infenso à sua passagem ou imune a seu fluxo). Essa intenção clamava, por sua vez, pela ‘profanação do sagrado’: pelo repúdio e destronamento do passado, e, antes e acima de tudo, da ‘tradição’ — isto é, o sedimento ou resíduo do passado no presente; clamava pelo esmagamento da armadura protetora forjada de crenças e lealdades que permitiam que os sólidos resistissem à ‘liquefação’. (BAUMAN, 2000, p. 9).

Ítalo Calvino (1993) traz um questionamento interessante em sua obra *Por que Ler os Clássicos?: “Quantas odisseias contém odisseia?”* (CALVINO, 1993, p. 17). Atwood nos presenteia com uma delas ao desnudar o texto homérico e trazer uma nova verdade contada por Penélope. Contudo, Helena, Telêmaco ou os pretendentes da protagonista podem ter sua própria Odisseia, oferecendo ao leitor um novo ponto de vista, pois literatura não é um sistema fechado, e sim “o termo literário designa algo vivo e dinâmico, em constante transformação[...].” (MAGNANI, 2001, p. 7). A Odisseia e a Penelopeia se tocam e se repelem por meio da intertextualidade, trazendo à tona situações impostas pelo deslocamento histórico, e, conseqüentemente, as novas relações advindas deste.

A violência contra a mulher denunciada em A Odisseia de Penélope

“Não te enfuries comigo!” (HOMERO, 2014, p. 695).

Por mais que se queira acreditar que todo derramamento de sangue, ameaças e a fiscalização constante das mulheres no poema épico *Odisseia*, de Homero, é apenas reflexo de uma época em que a mulher não era considerada nem cidadã, nada impede de continuar admirando os clássicos universais. Porém, não se pode mais permanecer alheio diante de tanta violência contra a mulher, visto que a literatura, desde há muito, imita o que acontece na sociedade. Jaeger (2001) diz que, diferente de *Ilíada*, a *Odisseia* descreve as relações familiares e vai aproximando o leitor da realidade da aristocracia da época. Isso não quer dizer que não se enxerga o maravilhoso em *Odisseia*, mas ao se comparar as duas obras homéricas: *Ilíada* possui muito mais fantasia na descrição de sua nobreza. Entretanto,

Quando a *Odisséia* pinta a existência do herói depois da guerra, as suas viagens aventurosas e a sua vida caseira com a família e os amigos, inspira-se na vida real dos nobres do seu tempo e projeta-a com ingênua vivacidade numa época mais primitiva. Ela, é deste modo, a nossa fonte principal para conhecermos a situação da antiga cultura aristocrática. (JAEGER, 2001, p. 41).

Outro ponto importante trazido por Jaeger (2001) é o uso pedagógico, educativo, não apenas artístico, dos textos homéricos na sociedade da época. Disso podemos refletir acerca não apenas das funções sociais bem delimitadas a serem exercidas por homens e mulheres, mas também da forma como os homens se tratavam e como era o tratamento dedicado às mulheres. No Canto XXII, percebe-se claramente isso: os pretendentes de Penélope, que durante anos a importunaram, foram mortos a flechadas por Ulisses, enquanto as criadas, enforcadas por Telêmaco. O tipo de morte na obra representa a diferença de tratamento dado aos gêneros: os homens tiveram uma morte rápida, mais honrosa e as mulheres foram submetidas a um assassinato mais humilhante, lento e sofrido:

Depois de porém todo o salão em ordem, levaram as servas fora da bem construída mansão, entre o celeiro e a impecável cerca do pátio, acuraram-nas num lugar estreito, donde não podiam de modo nenhum evadir-se, Nisso, o ajuizado Telêmaco pôs-se a falar:

— Não seja de maneira honrosa que eu tire a vida a essas que lançaram ignomínia sobre minha cabeça e minha mãe, dormindo com os pretendentes.

[...] assim se alinhavam suas cabeças, todas com um laço no pescoço, para que tivessem a morte mais mesquinha. Esperneavam algum tempo, não

muito longo. (HOMERO, 2013, p. 251-252).

Penélope, por meio da voz dada a ela por Atwood (2005), tenta contar uma outra versão da história por trás dos mitos, dos deuses e dos heróis. Agora ela parou de tecer, chorar e esperar e vai começar sua denúncia. Até então, só existia a versão de Homero, com as vozes de Ulisses, Telêmaco e pretendentes. Obviamente, não serão encontradas na obra as tipificações penais da violência de gênero, e sim cenas nas quais podemos visualizar sua ocorrência. Ao se fazer um paralelo entre os tipos de violência contra a mulher encontrados na Lei n. 11.340/2006 e na Lei n. 13.104/2015 e os denunciados em A Odisseia de Penélope temos:

I) Femicídio:

Ele forçou as moças a levarem os cadáveres dos pretendentes para o pátio [...] e lavar os restos de carne e sangue do chão, além de limpar as mesas e cadeiras que restaram intactas.

Em seguida, mandou que Telêmaco esquartejasse as escravas com a espada. Mas meu filho, querendo se afirmar perante pai [...] enforcou todas em sequência [...]. (ATWOOD, 2020, p.102).

II) Violência Física: ataque físico. Para configurar violência física, independe se o agressor deixou ou não sinais no corpo da mulher.

Se dormíssemos, nos acordavam a pontapés. [...] diziam que éramos vaidas. (ATWOOD, 2020, p. 21).

III) Violência Psicológica: o abusador desestabiliza a mulher emocionalmente, deixando-a fragilizada a ponto de não poder viver sua vida à sua maneira, e sim de acordo com a vontade do agressor. Normalmente, essa situação leva à perda de sua autoestima.

Telêmaco não perdeu tempo: quase que imediatamente me censurou por falta de uma recepção mais calorosa a seu pai. Coração de pedra, ele me chamou. Imagino a cena edulcorada que teria em mente: os dois contra mim, homens feitos, dois galos a chefiar o galinheiro". (ATWOOD, 2020, p.107).

[os pretendentes] Estavam furiosos, ainda mais por terem sido logrados por uma mulher e promoveram um terrível escândalo. Fui colocada na defensiva. Tive de prometer que terminaria a mortalha o mais rápido possível, e depois disso escolheria um deles para marido. (ATWOOD, 2020, p.78).

IV) Violência Sexual: atitudes relacionadas a atos sexuais aos quais a vítima é obrigada, por meio de ameaça, agressão moral ou física, força bruta por parte do agressor, a experienciar ou presenciar.

Contudo, não havia dono da casa presente. Portanto, os pretendentes pegaram as escravas assim como pegaram carneiros, porcos, cabras e vacas.

Provavelmente pensavam que não era nada.

Consolei as moças o quanto pude. Elas se sentiam culpadas, e as que haviam sido violentadas precisavam de tratamento e cuidados especiais. (ATWOOD, 2020, p.77).

V) Violência Patrimonial: quando o agressor toma posse ou tenta dilapidar os recursos materiais, bem como seus objetos íntimos.

Eles simplesmente apareciam de manhã no palácio, todos os dias, e se proclamavam convidados, impondo sua presença indesejada. Depois, aproveitando-se de minha fraqueza e da ausência dos homens, dizimavam os animais [...] além de dar ordem às escravas [...] como se estivessem em sua própria casa. [...] seu objetivo [dos pretendentes] era enfraquecer minha resistência com a ameaça da miséria [...] Ameaçavam continuar assim até eu escolher outro marido [...]. (ATWOOD, 2020, p.72).

VI) Violência Moral: é o desabono da imagem pública da vítima perante terceiros, por meio de mentiras, calúnias, difamação e injúria inventadas pelo agressor:

Primeiro prêmio, uma semana na cama de Penélope. [...] Quando será que a bruxa velha vai tomar a decisão? [...] O que impede um de nós de agarrar a vaca velha e dar um jeito nela? [...] Estamos nisso juntos para o que der e vier. Quem ganhar vai ter de matar a velha a pau, rá rá rá". (ATWOOD, 2020, p. 72).

Há um "crime" cometido na obra de Atwood (2005) que ilustra o quanto ter sua voz ouvida e respeitada, ter justiça feita para seu caso, ainda é privilégio das classes mais abastadas. Penélope tem voz agora e é ouvida, porém suas aias não conseguem receber o mesmo tratamento, o que é indicativo de uma violência extremada contra mulheres de classes sociais menos abastadas. Quase no fim do livro, há o julgamento de Odisseu, mas a Justiça é condescendente com o herói, argumentando que, apesar de agora ser o século XXI, naquela época era normal aquelas atitudes e que não podia condená-lo dada sua importância. Frisa-se que esse julgamento e muitos outros acontecem todo dia e a toda hora Brasil afora, corroborando a tese de que a violência contra a mulher é uma consequência da sociedade machista na qual o Brasil se formou:

É verdade que, em um contexto democrático, pressupõe-se que todos podem falar. No entanto, os caminhos da fala, bem como os da produção de discursos e os meios de comunicação, pertencem às elites econômicas, que vivem no contexto dos privilégios de raça, gênero, sexualidade, plasticidade, idade e classe social. Fora do sistema de privilégios a expressão é contida, ela é econômica e politicamente administrada. (TIBURI, 2018, p. 57).

Com esta citação, percebe-se que o livro de Atwood (2005), apesar de completamente condizente com a realidade nacional, não está restrito a uma determinada cultura, nem a um determinado país, pois a violência contra a mulher, apesar de diversas mudanças legislativas em diferentes países, ainda persiste.

Considerações finais

A obra *A Odisseia de Penélope* (2005) mostrou a violência contra a mulher, fenômeno constante de nossa história, de maneira exemplar: os algozes das mulheres, em maioria seus próprios companheiros, são vistos como heróis, protagonistas da narrativa em construção e detentores do discurso de autoridade. Ao criar seu texto partindo de um clássico grego, ela consegue ao mesmo tempo tocar na tradição e com esta romper, ao denunciar as violências de gênero sofridas pela protagonista e suas criadas, fatos tão comuns na atualidade. Com a condição desigual, muitas mulheres, mesmo feministas, sofrem para denunciar, pois além da violência social a qual são forçadas a experienciar, a humilhação e a vergonha de lidar, enfrentar e denunciar Odisseus delimitam muito bem a distância para uma sociedade com equidade de gênero. Desta forma, todas as mulheres contemporâneas são Penélopes, mas pelo menos houve um ganho mínimo de voz para denunciar. Todavia, textos como o de Atwood contribuem para uma mudança efetiva para as próximas gerações.

Referências

LITERATURA NA WEB: A PRODUÇÃO DE PODCASTS E BOOKTUBERS NO ENSINO DE LITERATURA NO IFPR

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

COSTA, Andriolli. **Poranduba 35 – cultura e produto**. Disponível em: <https://coleccionadordesacis.com.br/2019/03/29/poranduba-35-cultura-e-produto/>. Acesso em: 2 set. 2020.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino? In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 125.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam, 7ª edição, São Paulo: Cortez, 1999.

JOVEM NERD. *Nerdcast 379*. **Literatura Fantástica Brasileira**. Disponível em: <https://jovemnerd.com.br/nerdcast/nerdcast-379-literatura-fantastica-brasileira/>. Acesso em: 2 set. 2020.

NARRATIVAS. Disponível em <http://www.central3.com.br/narrativas-01-literatura-fantastica/>. Acesso em: 2 set. 2020.

NASCIMENTO, Cecília R. do; SOLIGO, Rosaura. Leitura e leitores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Cadernos da TV Escola**, v. 1. (Português). Brasília: MEC, 1999.

PEPLER, Eliege C. **Práticas de Oralidade no Ensino da Língua Portuguesa**. Curitiba, Positivo, 2020.

POPULARIUM 7 – **O lobo do homem**. Disponível em: <http://www.mundo-freak.com.br/2017/08/14/popularium-07-o-lobo-do-homem/>. Acesso em: 2 set. 2020.

PROJETO Humanos 24 – **Caso Evandro**. Disponível em <https://soundcloud.com/projetohumanos>. Acesso em: 2 set. 2020.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jonatan. **Podcasts de storytelling e o futuro do jornalismo literário**. Disponível em <http://www.aescotilha.com.br/literatura/contracapa/podcasts-de-storytelling-e-o-futuro-do-jornalismo-literario/>. Acesso em: 2 set. 2020

LER E ESCREVER CAMINHAM JUNTOS: O JORNAL COLABORATIVO O CLUBE E O INCENTIVO À ESCRITA LITERÁRIA

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 7. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: **Vários Escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

O Clube. Disponível em: <https://oclube-ifprpinhais.blogspot.com/>. Acesso em: 10 out. 2020.

OS TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: RELATO DE UMA PRÁTICA COM OS LIMERIQUES DE LEAR

AMARANTE, D. W. **Viagem numa peneira: poesia e prosa**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

AMARANTE, D. W. **As antenas do caracol: ensaios sobre literatura infantil-juvenil**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

ÁVILA, Myriam. **Rima e Solução**: A Poesia Nonsense de Lewis Carroll e Edward Lear. São Paulo: Annablume, 1996.

BOWLER, B.; PARMINTER, S. **Literature. Advanced**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

BOZZA, M. C.; CALIXTO, B.. **A importância do texto literário nas aulas de**

língua inglesa no ensino médio. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_morgana_cristina_bozza.pdf. Acesso em: 1 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, 2000.

BRUMFIT, CJ & CARTER. **Literature and language teaching.** Oxford University Press 2000.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v.1, n.1, 1980. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing. Acesso em: 8 maio 2018.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 3ª ed.. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARTER, A. R.; LONG, N. M. **Teaching Literature**, Longman Publications, 1991.

CASTILHO, A. T. A língua falada no ensino de português. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CHOMSKY, N. **The Logical Structure of Linguistic Theory.** New York: Plenum Press, 1955.

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa.** 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, M. C. **A Literatura no ensino secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 2º ano.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.

- DAVIS, Philip. **The Victorians**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- DUFF, A; MALEY, A. **Literature. Resource books for teachers**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. **A course in spoken English: Intonation**. London: Oxford University Press, 1970.
- HYMES, D. Introduction: Toward Ethnographies of Communication. **American Anthropologist**, vol. 66, n.6, p., 1964.
- LAZAR, G. **Literature and Language teaching. A guide for teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University press, 2004.
- LEAR, Edward. **The Complete Nonsense Book. Edited by Lady Strachey**. London: T. Fisher Unwin, 1912.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHL, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- NOAKES, V. **EDWARD LEAR – the life of a wanderer**. Glasgow: William Collins Sons & Co Ltd, 1979.
- NUNAN, D. **Atlas: Learning-centered Communication**. Boston: Heinle & Heinle, 1995. (Student's book, v. 4).
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2008.
- PRABHU, N. S. **There's no Best Method: Why?** TESOL Quartely, Georgia, US, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- RAJAGOPALAN, K. **The concept of World English and its implication for ELT**. ELT Journal 58/2. Oxford: Oxford University press, 2004.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba-PR: Ibplex, 2010.

ZILBERMAN, R. **Literatura, escola e leitura.** In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). **Literatura & ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008.

LITERATURA PARA QUEM? UM OLHAR SOBRE A FICÇÃO BRASILEIRA DO INÍCIO DO SÉC. XXI

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer:** palavras e ação. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.
CULLER, Jonathan. **Teoria Literária:** uma introdução. São Paulo: Editora Becca, 1992.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea:** um território contestado. Rio de Janeiro: Horizonte/Editora da Uerj, 2012.

DERRIDA. **Acts of Literature.** New York: Routledge, 1992.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx.** Tradução de Anamaria Skinner. Relume Dumará, Rio de Janeiro, 1999.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo.** Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

GURGEL, Rodrigo. O sistema literário está doente. **Folha de São Paulo, Ilustríssima,** São Paulo, 02 de dez. 2012. Entrevista concedida a Paulo Werneck. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1194742-o-sistema-literario-brasileiro-esta-doente-afirma-jurado-c-do-jabuti.shtml>. Acesso em: 24 nov. 2020.

HUTCHEON, Linda. **Narcissistic Narrative:** the Metafictional Paradox. London and New York: Routledge, 1991.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: COSTA LIMA, Luiz. **Teoria da literatura em suas fontes.** 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 2002.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária.** Campinas, Martins Fontes, 1995.

JAMESON, Fredric. **O segredinho inconfessável da América.** Serrote. n.13, 2013.

PENA, Felipe. (org.) **Geração Subzero:** 20 autores congelados pela crítica mas

adorados pelos leitores. Rio de Janeiro: Record, 2012.

PERRONE-MOYSÉS, Leila. O longo adeus da literatura. **Folha de São Paulo** *on line*, Caderno Ilustríssima, 2012.

<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/941210-o-longo-adeus-a-literatura.shtml>. Acesso em: 24 nov. 2020.

VIEIRA, Else. Estudos Literários e Estudos Culturais: território dos caminhos que convergem. In: PEREIRA, Maria Antonieta. REIS, Eliana Lourenço de Lima. (orgs.). **Literatura e Estudos Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 09-29.

VILLAS-BOAS, Luciana. É preciso recuperar o público leitor brasileiro. **Conexões Itaú Cultural**, São Paulo, 22 de abril, 2009. Disponível em: <http://conexoesitaucultural.org.br/noticias/luciana-villas-boas-e-preciso-recuperar-o-publico-brasileiro-2/> Acesso em: 24 nov. 2020.

WAUGH, Patricia. **Metafiction – the theory and practice of self-conscious fiction**. London and New York: Methuen, 1984.

WIBROW, Patricia Cibre. **De la autoconsciencia moderna a metaficción postmoderna**. Salamanca: Universidade Salamanca, 2003.

A TRAJETÓRIA DO ROMANCE HISTÓRICO PARANAENSE: TRADIÇÃO, DESCONSTRUCIONISMO E MEDIAÇÃO – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

AÍNSA, Fernando. La nueva novela histórica latinoamericana. **Plural**, México, n. 240, p. 82-85, 1991.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1998.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CARNEIRO, David. **O drama da fazenda Fortaleza**. Curitiba: Dicesar Plaisant, 1941.

CREMASCO, Marco Aurélio. **Guayrá**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2017.

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

FLECK, Gilmei Francisco. **O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção**. Curitiba: CRV, 2017.

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo**: História, Teoria, Ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LARIOS, Marco Aurelio. Espejo de dos rostros. Modernidad y postmodernidad en el tratamiento de la historia. In: KOHUT, Karl (ed.). **La invención del pasado**: la novela histórica en el marco de la modernidad. Frankfurt am Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 1997. p. 130-136.

LUKÁCS, György. **O romance histórico**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. 3. ed. Curitiba: Editora Guaíra, 1950.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

MENTON, Seymour. **La nueva novela histórica de la América Latina**: 1979-1992. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

SANCHES NETO, Miguel. **Um amor anarquista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 39-62.

WEINHARDT, Marilene. **Mesmos crimes, outros discursos**. Algumas narrativas sobre o Contestado. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

BARTOSCH, Roman. *The Postcolonial Picaro in Indra Sinha's Animal's People – Becoming Posthuman through Animal's Eyes*. **Ecozon@**, Alcalá, v.3, n.1, p.10-19, 2012.

A VIOLÊNCIA DO RACIONALISMO HEGEMÔNICO E A PERSPECTIVA ANTROPOFÁGICA DO APOCALIPSE ECOLÓGICO EM A HISTÓRIA DE ANIMAL

BARTOSCH, Roman. *The Postcolonial Picaro in Indra Sinha's Animal's People – Becoming Posthuman through Animal's Eyes*. **Ecozon@**, Alcalá, v.3, n.1, p.10-19, 2012.

BONNICI, T. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, T; ZOLIN, L. O. **Teoria Literária**: uma abordagem e tendências contemporâneas. 2 Ed. Maringá: Eduem, 2005, p. 257-285.

CARSON, Rachel. **Silent Spring**. Boston: Houghton Mifflin, 1962.

DERRIDA, Jacques. *"Eating Well," or the Calculation of the Subject: An Interview*

with Jacques Derrida. In: CADAVA, Eduardo; CONNOR, Peter; NANCY, Jean-Luc. **Who comes after the subject?** London – UK / New York – USA: Routledge, 1991, p.96-119.

HEIDEGGER, Martin. **Os conceitos fundamentais da metafísica: Mundo – Finitude – Solidão.** 2. Ed. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

HUGGAN, Graham; TIFFIN, Helen. **Postcolonial Ecocriticism: Literature, Animals, Environment.** London – UK / New York – USA: Routledge, 2010.

JOHNSTON, Justin Omar. “A Nother World” in Indra Sinha’s *Animal’s People*. **Twentieth-Century Literature**, Nova Iorque, v.62, n.2, p.119-144, jun.2016.

MAAS, W. P. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura.** São Paulo – SP: Unesp, 2000.

NIXON, Rob. *Neoliberalism, Slow Violence, and the Environmental*. **MFS Modern Fiction Studies**, Baltimore, v.55, n.3, p.443-467, 2009.

PLUMWOOD, Val. **Environmental Culture: The ecological crisis of reason.** London – UK / New York - USA: Routledge, 2002.

RICKEL, Jennifer. “The Poor Remain”: A Posthumanist Rethinking of Literary Humanitarianism in Indra Sinha’s *Animal’s People*. **Ariel: a Review of International English Literature**, Baltimore, v.43, n.1, p.87-108, 2012.

SAID, Edward. **Orientalismo.** O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SERRA, Letícia Silva *et al.* Revolução Verde: reflexões acerca da questão dos agrotóxicos. **Revista Científica do Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da UNDB**, São Luís, v.1, n.4, p.2-25, jan./jul.2016.

SINHA, Indra. **A História de Animal.** Tradução de Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

POR DESEJO, POR AMOR OU POR SOLIDÃO, SUICIDAM-SE AS MULHERES-PRINCESAS DE MARINA COLASANTI

BÍBLIA SAGRADA: Tradução de Monges Beneditinos e Maredsous (Bélgica). Ed. 2. São Paulo: Ave-Maria, 2008.

BLANCHOT, M. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A.. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Colaboração de André Barbault... [et al.]; coordenação de Carlos Sussekind; Tradução de Vera da Costa e Silva... [et al.]. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

CIRLOT, J. **Dicionário de símbolos**. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Moraes Ltda, 1984.

COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. 23. ed. São Paulo: Global, 2016.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arqueologia geral. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREUD, S. **O mal-estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MORIN, E. **O homem e a morte**. Tradução de João Guerreiro Botto e Adelino dos Santos Rodrigues. Portugal: Publicações Europa-América, 1970.

PUENTE, F. R. [Org]. **Os filósofos e o suicídio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRANDÃO, Luis Alberto. **Teorias do Espaço Literário**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte, MG: Fapemig, 2013.

VOZES DO POVO EM PRIMEIRAS ESTÓRIAS, DE GUIMARÃES ROSA

BRANDÃO, Luis Alberto. **Teorias do Espaço Literário**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte, MG: Fapemig, 2013.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p.166-182, março/maio 2002.

PETROV, Petar. "Estória" e História na prosa de Guimarães Rosa. In: **Literatura e História** – Actas do Colóquio Internacional. Porto, 2004, vol. II, p. 103-111.

POUILLON, Jean. **O tempo no romance**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1974.

RÓNAI, Paulo. Os vastos espaços. In: ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

ROSA, João Guimarães. Aletria e hermenêutica. *In*: ROSA, João Guimarães.. **Tutaméia** (*Terceiras estórias*). 8ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTIAGO, Silvano. Transtornado Incerto. **Suplemento Literário Minas Gerais**, 1996, p. 3-8.

WISNIK, José Miguel. O famigerado. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 177-198, 1º sem. 2002.

A MULHER NÃO VENCE A ODISSEIA

ATWOOD, Margaret. **A odisseia de Penélope**. Tradução: Celso Nogueira; 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

BARROS, Francisco; SOUZA, Renee do Ó. **Feminicídio**: controvérsias e aspectos teóricos. Leme, SP: JH Mizuno, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BRASIL. **Lei nº11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2020**. Brasília-DF: Ministério da Fazenda, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. É hora de criar um código para enfrentar a violência contra as mulheres. **A Gazeta**, Vitória, 6 maio. 2020. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/colunas/renata-bravo/e-urgente-criarmos-um-codigo-para-enfrentar-as-violencias-contra-mulheres-0520>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRAVO, Renata. **Feminicídio**: tipificação, poder e discurso. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CLÜVER, Claus. *Inter textus / inter artes / inter media*. In: **Aletria: revista de estudos de literatura**, Belo Horizonte, v. 6, n. 14, p.14-15, Jul-Dez. 2006.

COMPAGNON, Antoine. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Tradução: Cleonice P. Mourão, Consuelo F. Santiago e Eunice D. Galéry; 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução e notas: Jaime Bruna. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

HOMERO. **Odisseia**. Edição bilíngue. Tradução, posfácio e notas: Trajano Vieira; ensaio de Ítalo Calvino; 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

HUGO. **Do grotesco e do sublime**: tradução do prefácio de Cromwell. Tradução: Célia Berrettini. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

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

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução: Arthur M. Parreira; 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: JENNY, Laurent *et al.* **Intertextualidades**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

MAPA da violência de gênero: mulheres são quase 67% das vítimas de agressão física no Brasil. **Gênero e Número**, Rio de Janeiro, 11 jul. 2019. Disponível em: <http://www.generonumero.media/mapa-da-violencia-de-genero-mulheres-67-agressao-fisica/>. Acesso em: 20 out. 2020

PAZ, Octavio. **Os filhos do barro**: do Romantismo à vanguarda. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

QUEM é Maria da Penha. **Instituto Maria da Penha**, Ceará. Disponível em: <http://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>. Acesso em: 20 out. 2020

TEÓFILO, Sarah. Femicídios crescem durante a pandemia: casos de violência doméstica caem. **Correio Braziliense**, Brasília-DF, 19 out. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/10/4883191-femicidios-crescem-durante-a-pandemia-casos-de-violencia-domestica-caem>.

html. Acesso em: 20 out. 2020.

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

AUTORIA

Alessandra Cristina Valério

Doutora e mestra em Letras (Linguagem e Sociedade) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Docente de Língua Portuguesa na rede federal desde 2016, inicialmente no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *Campus* Ipatinga, atualmente no Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* União da Vitória. Desenvolve pesquisas na área dos Estudos Literários e nos Estudos de Letramentos Acadêmicos e Científicos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1588-3531> E-mail: alessandra.valerio@ifpr.edu.br

Ana Maria de Fátima Leme Tarini

Doutora, mestra e licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* Pinhais, desde 2015. Atuou na Rede Estadual de Educação do Paraná de 1997 a 2015. Desenvolve pesquisas na área da Análise de Discurso de linha francesa, da Linguística Aplicada e nos Estudos de Letramentos acadêmicos e científicos. É membro do Laboratório Interinstitucional de letramentos acadêmicos-científicos (LILA) e do Núcleo de estudos linguísticos e literários do IFPR (NELLI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8645-7949>. E-mail: ana.tarini@ifpr.edu.br.

Andrea Luciane Buch Bohrer

Doutora e mestra em Estudos da Tradução (Teoria, crítica e história da tradução – UFSC); Especialista em Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês – UNESPAR). Licenciada em Letras (Português/Inglês – UNESPAR). Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFPR– *Campus* Palmas. Membro do Grupo de pesquisa Estudos Joycianos no Brasil (UFF). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1629-2899>. E-mail: andrea.bohrer@ifpr.edu.br

Andrius Felipe Roque

Mestre em Letras, área de concentração Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Licenciado em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). É servidor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* Pinhais, na carreira de Técnico em Assuntos Educacionais. Mantém interesse em Teoria Literária, Literatura Brasileira e Educação. É membro do Núcleo de estudos linguísticos e literários do IFPR (NELLI). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7183-6062>. E-mail: andrius.roque@ifpr.edu.br.

Bárbara Elisa Marques

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (Cultura, escola e ensino / PPGE). Licenciada em Letras Português/Espanhol pela mesma instituição. Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Pinhais, desde 2016. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0529-0268>. E-mail: barbara.marques@ifpr.edu.br.

Celina de Oliveira Barbosa Gomes

Doutora e mestra em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Letras pela UENP, em Língua Portuguesa pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (UCESP). Graduada em Tecnologia em Informática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e em Letras – Inglês e Português pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Docente de Línguas do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Assis Chateaubriand. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7102-271>. E-mail: celina.gomes@ifpr.edu.br.

Eliege Cristina Pepler

Doutora, mestra, licenciada e bacharel em Letras, área de Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* Paranaguá, desde 2013. Atuou no Colégio Nossa Senhora Medianeira e na PUC-PR de 2007 a 2013. A autora tem publicados livros didáticos e e-books de formação continuada

de professores da Educação Básica. Desenvolve pesquisa na área de Ensino de Literatura e Outras Linguagens. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4924-0238> E-mail: eliege.pepler@ifpr.edu.br.

Jeanine Geraldo Javarez

Doutoranda em Estudos Literários (UFPR), mestre em Estudos da Linguagem (UEPG), especialista em Narrativas Visuais (UTFPR), licenciada em português/Inglês (UEPG). Atualmente é professora do ensino básico, técnico e tecnológico do IFPR, *campus* Pinhais, e líder do Grupo de Pesquisa “Literatura, Cinema e Ensino” (IFPR/UEPG). ORCID: 0000-0001-7774-9149. E-mail: jeanine.javarez@ifpr.edu.br.

Patrícia de Lara Ramos

Doutora em Letras, área de concentração em História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG - 2018). Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste - 2014). Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN - 2010). Licenciada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Paranaense (UNIPAR - 2007). Atua como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, no *campus* Foz do Iguaçu, desde 2007. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Inglês, Português e Literatura, atuando, principalmente, com o Ensino de Língua Inglesa e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Líder do grupo de pesquisa Letras, História, Sociedade e Tecnologias (IFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5880-4296> E-mail: patricia.ramos@ifpr.edub.br

Roberta Rios Amoêdo da Cunha Neves Menezes

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), linha Estéticas Contemporâneas e Modernidade e Tecnologia. Licenciada em Letras Português pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante do grupo de pesquisa (Des)caminhos da modernidade ao contemporâneo: estudos em literatura e outras linguagens (UTFPR). É Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná, atualmente encontra-se à frente da Coordenação da Pós-Graduação (DPG/PROEPP) e colabora com a Editora

IFPR. Curadora do canal do Instagram/Youtube @otimodiaparaler. ORCID: 0000-0002-3395-3671. E-mail: robertarios.rios@gmail.com

Rogério Caetano de Almeida

Doutor em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP); professor adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); membro do GT de Intermidilidade da ANPOLL; coordenador do Grupo de Pesquisa (Des)caminhos da modernidade ao contemporâneo: estudos em literatura e outras linguagens (UTFPR). Desenvolve pesquisas relacionadas ao grotesco, ao absurdo, ao fantástico, à violência e à barbárie em perspectiva intermediária. ORCID: 0000-0003-2030-7811. E-mail:rogalmeida01@hotmail.com.

Thiana Nunes Cella

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), vinculada à linha de pesquisa Linguagem literária e interfaces sociais: estudos comparados. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Docente de Línguas Portuguesa e Inglesa no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Coronel Vivida, desde 2015. É integrante do grupo de pesquisa Resignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção - vias para a descolonização, CNPq/UNIOESTE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6192-0669> E-mail: thiana.cella@ifpr.edu.br

Sem a possibilidade de fabulação a existência seria impossível, alertou uma vez o mestre Antônio Cândido. Este livro nasce em um momento de profundas contradições no cenário global e em que a frase de Cândido encontrou eco. Se por um lado a pandemia mundial de Covid-19, maior desafio, até então, do século XXI, evidenciou a necessidade da Literatura e das artes em geral como fonte de fabulação e humanização; no cenário nacional, as disputas de discursos e de poder frequentemente têm reduzido o espaço destinado ao ensino da Literatura a toadas mais utilitaristas. Nesse contexto, o livro “O espaço da Literatura no ensino médio, técnico e tecnológico” posiciona-se na defesa do ensino e da presença da Literatura nas salas de aula e não se furta a explorar a interface literatura e sociedade de forma comprometida e séria. Alinhavando textos dos docentes e pesquisadores do Instituto Federal do Paraná, este livro se organiza em duas partes que compreendem “Ensino de literatura” e “Estudos literários”, reconhecendo o potencial polivalente da Literatura: humanizador, artístico, político e de resistência.

Professora Dra Lorena Lima