

[ORG.] PROF^ª DR^ª ERMELINDA MARIA ARAÚJO FERREIRA
ANO VII > Nº10 > JAN/JUN 2019 > ISSN 2316-316X

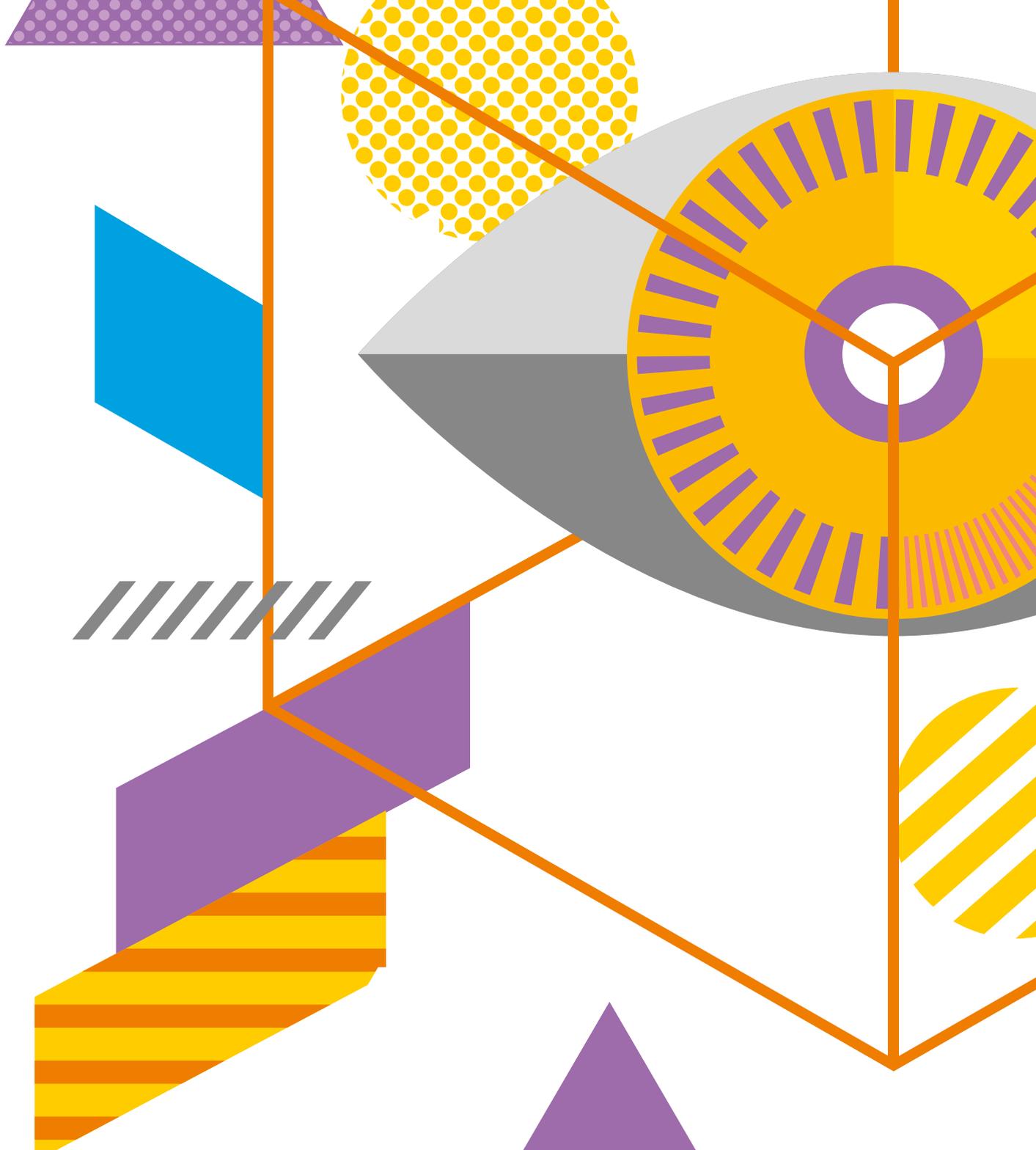
intersemioserevista digital



POESIA, ARTES PLÁSTICAS,
MÚSICA, QUADRINHOS E GAMES — VOL. I



NELI



[ORG.] PROF^ª DR^ª ERMELINDA MARIA ARAÚJO FERREIRA
ANO VII > Nº10 > JAN/JUN 2019 > ISSN 2316-316X

intersemioserevista digital

POESIA, ARTES PLÁSTICAS,
MÚSICA, QUADRINHOS E GAMES — VOL. I



EQUIPE TÉCNICA

EDITORA GERAL

PROF^a DR^a ERMELINDA MARIA ARAÚJO FERREIRA

PROJETO GRÁFICO

PEDRO ALB XAVIER

su.má.rio

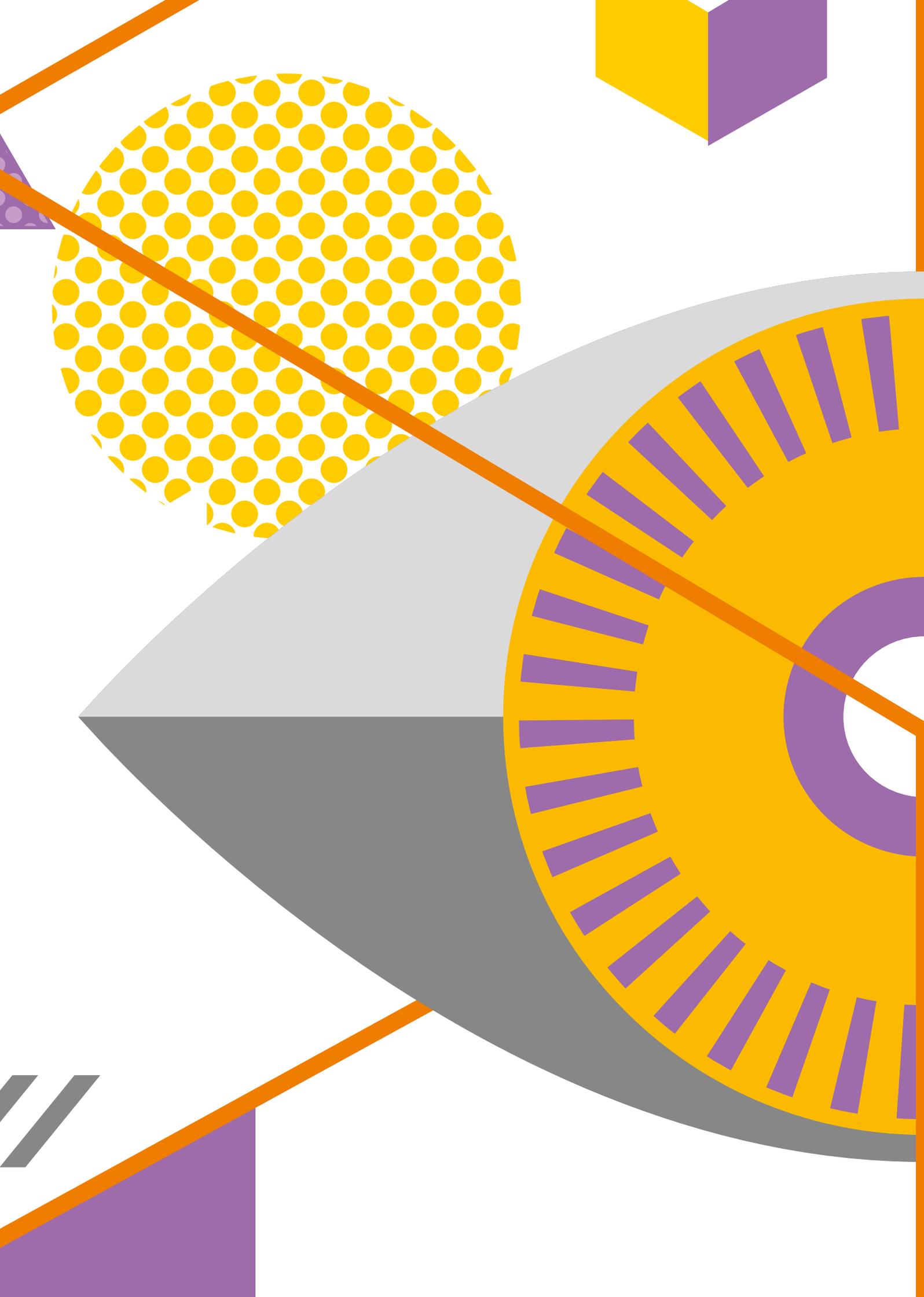
EDITORIAL	
Prof^a Dr^a Ermelinda Maria Araújo Ferreira	8
A MULHER E O ESPELHO: UMA PROPOSTA INTERSEMIÓTICA DE ANÁLISE DOS POEMAS DE CECÍLIA MEIRELES	
Amanda Moury Fernandes Bioni.....	12
DAVEY WREDEN E A ESPECULARIDADE NOS GAMES	
Antonio Matheus A. Villarim.....	30
NARRADORES EM EDGAR ALLAN POE E MACHADO DE ASSIS: LETRAMENTO LITERÁRIO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO	
Cássia Ferreira de Freitas Tirapani.....	52
LÍNGUA, BRASA, CARNE E FLOR: A POESIA ERÓTICO-MUSICAL DE IARA RENNÓ	
Ingrid Fernanda Rodrigues Bianca Gabrielle Cunha da Hora.....	64
BRÍGIDA BALTAR E CECÍLIA MEIRELES: UM BREVE ESTUDO SOBRE O EFÊMERO	
Isabela Lapa Silva Talita Albuquerque Bruto da Costa.....	78
ELEMENTOS DA DIÁSPORA NEGRA EM DEUSES AMERICANOS E EM PAULINA CHIZIANE	
Lunara Carolline Nascimento Gomes.....	94
LITERATURA E QUADRINHOS: DIÁLOGOS ENTRE MIDDLESEX, DE EUGENIDES, E HOMESTUCK, DE HUSSIE	
Maiara Alvim de Almeida.....	110
AS AVENTURAS TRAUMÁTICAS DO FILHO DE FREUD: DA TRAGÉDIA À COMÉDIA NOS QUADRINHOS DE PACHA URBANO	
Marcelino Jorge da Silva Lira.....	124
AS HQ'S NA ALFABETIZAÇÃO	
Márcia Antônia Dias Catunda.....	138
MARINA COLASANTI, DOS MINICONTOS AOS QUADRINHOS: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	
Maria Gomes da Costa Silva.....	150
MIYUKI CHAN IN WONDERLAND: INTERTEXTUALIDADE E METALINGUAGEM	
Mariana Petrovana Ferreira da Silva Gabriela Gomes Melo Prof. Dr. Amaro Xavier Braga Junior.....	160
FUSÃO DE POVOS E CULTURAS SOB DUAS POTESTAS: UMA RELEITURA DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL 500 ANOS DEPOIS	
Pedro Ivo Moreira Gomes Rodrigues Marcello Moreira.....	174
EU ME CHAMO ANTÔNIO, DE PEDRO GABRIEL: UMA LEITURA SEMIÓTICA	
Rhadly Edy Silva Wellington Neves Vieira.....	188
A QUADRINIZAÇÃO DE VIDAS SECAS MARCADA NA MEMÓRIA DO ALUNO ADOLESCENTE - RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Suzana Abrunhosa Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone.....	208

EDITORIAL

Profª Drª Ermelinda Maria Araújo Ferreira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Publicamos nesta nova edição da *Intersemiose* uma miscelânea de artigos selecionados entre os que nos foram enviados pelos participantes do I Congresso Nacional do Núcleo de Literatura e Intersemiose (NELI), ocorrido em Agosto/2018, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Neste volume, os textos abordam temas diversos, que orientaram a participação dos congressistas em comunicações, mesas redondas e minicursos durante o evento.

Desejamos a todos e a todas uma boa leitura!





**A MULHER E
O ESPELHO:
UMA PROPOSTA
INTERSEMIÓTICA DE
ANÁLISE DOS POEMAS
DE CECÍLIA MEIRELES**

Amanda Moury Fernandes Bioni

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

manda.m.f.bioni@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tematiza a relação entre a mulher e o espelho, a partir de um contraponto entre as manifestações artísticas: poesia, pintura e fotografia. Partindo do fato de que existem distintos modos de apreender um texto plurissignificativo, se estabeleceu um contraponto intersemiótico entre os poemas *Retrato* (1937) e *Quando meu rosto contemplo* (1956), escritos por Cecília Meireles, e as artes visuais, especialmente, a pintura e a fotografia. O quadro posto em análise, foi *Portrait of Irene Hamoir* (1936) de René Magritte; com relação à fotografia, selecionamos a obra de Barbara Kruger, *You are not yourself* (1981). Considerando que o espelho se destaca como elemento comum nas composições artísticas analisadas, foram adotados os estudos sobre a reflexividade especular de Anker e Dällenbach (1975); Jonssón (1995); Lacan (1996) e Bernardo (2010), associando-os às perspectivas sobre o aparecer e o parecer das imagens (BOSI, 2000) e o princípio da identidade dos contrários nas imagens poéticas (PAZ, 1976). Além disso, os pensamentos de Berger (1980) sobre a pintura e as considerações de Barthes (1984) e Benjamin (1994; 2013) sobre as particularidades do registro fotográfico também compõem o aporte teórico. Como resultado, temos a indicação de que o relacionamento entre o universo feminino e os espelhos é motivado por aspectos socioculturais que convertem a mulher em objeto de contemplação.

PALAVRAS-CHAVE: Intersemiose; Poesia; Pintura; Fotografia; Cecília Meireles.

ABSTRACT: This article aims to understand the relation between woman and mirror as a self-recognizing, based on a semiotic parallel among different artistic manifestations: poetry, painting and photography. Considering that there are diverse ways to realize a text which presents various meanings, the semiotic counterpoint has made in comparing: *Retrato* (1937) and *Quando meu rosto contemplo* (1956) which are Cecília Meireles' poems related to painting and photography. The selected picture was René Magritte's *Portrait of Irene Hamoir* meanwhile the analyzed photograph was Barbara Kruger's *You are not yourself* (1981). Taking into account that the mirror is the major common element verified in that artistic corpus, we adopt the studies related to the mirror's reflection from Anker and Dällenbach (1975); Jonssón (1995); Lacan (1996) e Bernardo (2010) based on a great conversation with Bosi (2000) and Paz (1976) perspectives about poetical images. Besides that, the thoughts relative to painting and photography from Berger (1980) and Benjamin (1994;2013). As a result, we aims to realize that the relationship between the female universe and the mirrors is provided by sociocultural aspects in which the woman become an object for contemplation.

KEYWORDS: Intersemiosis; Poetry; Painting; Photography; Cecília Meireles.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investiga a relação entre o espelho e a identidade feminina através da análise de alguns poemas da escritora brasileira Cecília Meireles. A poesia entendida como a manifesta expressão do *eu* pode se aproximar do meramente confessional e enunciativo. Não obstante, a atividade poética não pode se restringir a observações imediatas ou impressionismos, pois, conforme Pound (2006), a linguagem literária é carregada de significados à exaustão; logo, é preciso olhar a poesia e pensar sobre ela atentamente, uma vez que o tecido poético proporciona enigmas e sugestões.

Partindo do fato de que existem distintos modos de ver um texto plurissignificativo, se estabeleceu um contraponto intersemiótico entre os poemas *Retrato* (1937) e *Quando meu rosto contemplo* (1956), de Cecília Meireles, e as artes visuais, especialmente a pintura e a fotografia. Selecionamos como obras para essa comparação intersemiótica com a literatura o quadro *Portrait of Irene Hamoir* (1936), de René Magritte, e a fotografia *You are not yourself* (1981), de Barbara Kruger.

Considerando que o espelho se destaca como elemento comum nas composições artísticas citadas, se adotam os estudos sobre a reflexividade especular de Anker e Dällenbach (1975); Jonssón (1995); Lacan (1996) e Bernardo (2010), associando-os às perspectivas sobre o aparecer e o parecer das imagens (BOSI, 2000) e o princípio da identidade dos contrários nas imagens poéticas (PAZ, 1976). Além disso, os pensamentos de Berger (1980) sobre a pintura e as considerações de Barthes (1984) e Benjamin (1994; 2013) sobre as particularidades do registro fotográfico também compõem o aporte teórico.

Com respeito às justificativas que direcionam o artigo, é pertinente ter em conta os aspectos de reconfiguração e de adaptações requeridas à análise de textos literários, apresentados ao público contemporâneo, significativamente, acostumado à disposição imediata de imagens. Desse modo, uma abordagem comparativa que assuma o diálogo entre as artes pode ser bastante proveitosa não só à ampliação da apreciação estética, mas também ao aprofundamento das leituras críticas.

No tocante à leitura e interpretação dos textos poéticos, Pound (2006) sugere que “[...] o método adequado para o estudo da poesia e da literatura é o método dos biólogos contemporâneos, a saber, o exame cuidadoso e direto da matéria e contínua *comparação* de uma *lâmina* ou espécime com outra.” (p. 23, grifos do autor). Então, o método comparativo assume um papel relevante, estendendo o conceito, poderíamos pensar também na relação

comparativa entre as diversas linguagens artísticas e suas conseqüentes perspectivas sobre o objeto representado, o que nos encaminha ao diálogo intersemiótico, tendo em vista que “[...] os textos inexistem de forma estanque. Um texto, qualquer que seja ele, dialoga com outros muitos textos, com muitas outras linguagens.” (CARDOSO, 2011, p. 3).

Ademais, a discussão também se torna pertinente devido à análise intersemiótica objetivar o entendimento acerca da identidade feminina, percebendo por meio de quais modos, os espelhos pertencem ou são impostos ao universo feminino, seja como instrumento de vaidade, de reconhecimento ou de alienação. Para tanto, se realizou uma retomada histórica desse envolvimento tão antigo, e ao mesmo tempo, tão atual.

Finalmente, se deseja disponibilizar uma contemplação dos textos poéticos em diálogo com as artes visuais, com o propósito de justificar a atualidade dos poemas e a conveniência que uma abordagem intersemiótica possui no mundo contemporâneo, cada vez mais, composto por imagens, cuja superprodução inconsciente, indica a crise de uma identidade, que ao por-se diante dos espelhos ou das lentes, não mais encontra ou reconhece a sua imagem própria, especialmente, tendo em vista a projeção de perfis femininos. Assim, reconhecendo o caráter representativo das linguagens artísticas, atreladas à projeção articulada de imagens do elemento especular, se pretende examinar as possíveis reapresentações do eu lírico ceciliano.

OS MODOS DE VER AS APARÊNCIAS: ENTRE LENTES, PALAVRAS E REFLEXOS DESTOANTES

Em termos de uma revelação subjetiva, a projeção e distribuição de imagens poéticas podem proporcionar meios de autoconhecimento norteadores e eficientes¹, de maneira que “a imagem é cifra da condição humana” (PAZ, 1976, p. 38). Se entendemos que a condição humana, entre outros aspectos, se constitui a partir de uma busca nunca satisfatória pela identidade, é oportuno examinar a dissociação entre o *aparecer* e o *parecer*, formulada por Bosi (2000). Segundo as palavras do próprio autor:

¹ “Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada [...] É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção”. (COSSON, 2016, p.17).

A imagem, mental ou inscrita, entretém com o visível uma dupla relação que os verbos aparecer e parecer ilustram cabalmente. O objeto dá-se, aparece, abre-se (lat.: *apparet*) à visão, entrega-se a nós enquanto aparência: esta é a imago primordial que temos dele. Em seguida, com a reprodução da aparência, esta se parece com o que nos apareceu. Da aparência à parecença: momentos contíguos que a linguagem mantém próximos. (BOSI, 2000, p. 20)

Então, é possível perceber dois estágios da imagem, os quais a linguagem mantém próximos por articulação: o primordial, ou seja, aquele em que o observado se entrega à visão por primeira vez, portando certa dose de ineditismo; e, o estágio seguinte, inevitavelmente posterior, pois se trata de uma reprodução da aparência, o que institui um olhar sobre a aparência. Em suma: o segundo estágio da observação institui uma versão da aparência e, assim sendo, a relação entre esses dois momentos não pode ser de compatibilidade, porém, de discordância.

Sobre esse conflito entre a imagem primordial e a imagem reproduzida, é apropriado trazer à tona as concepções sobre o estágio do espelho como formador da função do eu (LACAN, 1966). O autor sinaliza a *discórdia primordial*² entre o ser que se contempla e a sua imagem virtualizada ao espelho, como um evento de alienação do sujeito, pois, a imagem projetada é distinta, por ser maior e mais complexa do que o corpo real, e, dessa forma, inauguram-se as nuances de subjetividade, atravessadas pelas relações entre o indivíduo e a sociedade: os outros que habitam o próprio.

É também interessante refletir sobre essa relação alienante entre o indivíduo e a sua imagem, considerando as teorias propostas sobre a fotografia. De acordo com Walter Benjamin (2013), a aparelhagem gera a autoalienação do ser que se expõe, semelhante à experiência especular, mas, graças ao suporte técnico, a imagem antes fixada, tornou-se transportável e acessível às massas, de modo que, “ao pôr-se diante da objetiva, está pondo-se diante do público, está lidando com o público, e a massa irá controlá-lo,

² A fim de acrescentar detalhes à discussão, trago os comentários de Sales (2005) sobre o tema tratado: “[...]O pré-requisito para a ocorrência do fenômeno da captação espacial no ser humano é sua característica específica de incompetência orgânica à qual Lacan confere o estatuto de *Discórdia primordial*; o fato de nascer prematuro – com o mal-estar e a falta de coordenação motora que isso acarreta – não permite ao homem o estabelecimento de relações fisiológicas suficientes com o meio e é essa lacuna que a imagem possui a função de preencher; é ela que passa a mediar a relação do homem com o mundo.” (SALES, 2005, p.120).

tornou-se objeto.” (p.75). A objetificação em grande escala do indivíduo em imagem representa o esvaecimento da aura fotográfica³.

Entendendo a aura fotográfica como “figura singular, composta por elementos espaciais e temporais: a aparição de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja.” (BENJAMIN, 1994, p.101), temos o ponto de contato com a *aparência* e a *parecença* de Bosi (2000), em que a aura fotográfica seria essa imagem primordial, a qual resulta alienante, por ser irre recuperável, estabelecendo, assim, o esfacelamento de uma identidade plena, pois o indivíduo se representa, se reapresenta; torna-se outro, devido às exigências sociais estabelecidas no momento da pose e no intervalo das contemplações especulares:

presto-me ao jogo social, poso, sei disso [...] eu queria, em suma que a minha imagem, móbil, sacudida entre mil fotos variáveis, ao sabor das situações das idades, coincidissem sempre com o meu *eu* (profundo, como é sabido); mas é o contrário é que preciso dizer: sou *eu* que não coincido jamais com minha imagem; pois é a imagem que é pesada, imóvel, obstinada (por isso a sociedade se apóia nela), e sou *eu* que sou leve, dividido e disperso (BARTHES, 1984, p. 24).

Vale o esforço afirmar que, em se tratando de literatura, ou seja, de discurso ficcional, também há uma projeção, ou uma *fabricação da realidade*⁴ (BLIKSTEIN, 2003) por meio da palavra artística, isto porque a língua não consegue recortar a realidade de modo pleno, de semelhante maneira que o indivíduo não alcança desvendar sua imagem primordial

3 “A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo que nela é originalmente transmissível [...] aquilo que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a aura [...] ao multiplicar a reprodução, ela substitui sua existência única por uma existência massiva. O espectador atualiza o reproduzido” (BENJAMIN, 2013, p. 55)

4 De acordo com Blikstein (2003), a realidade é fabricada a partir de modos de ver socialmente designados: “[...] a práxis opera em nosso sistema perceptual, ensinando-nos a *ver* o mundo com os *óculos sociais* [...] os *estereótipos* gerados pelos *corredores isotópicos* é que *vemos* a realidade e fabricamos o referente” (p.61-65 grifos do autor). Tal ponto de vista dialoga com o pensamento de Barthes sobre as consequências do ver e do ser visto no momento do disparo da objetiva: “[...] a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a *posar* fabrico-me instantaneamente, um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem.” (BARTHES, 1984, p. 22).

ou sua essencialidade⁵. Sendo assim, a fim de promover vias de acesso ao essencial, é preciso transpor imagens poeticamente, criativamente:

A imagem não explica: convida-nos a recriá-la e, literalmente, a revivê-la. O dizer do poeta se encarna na comunhão poética. A imagem transmuta o homem e converte-o por sua vez em imagem, isto é, em espaço onde os contrários se fundem. E o próprio homem, desgarrado desde o nascer, reconcilia-se consigo quando se faz imagem, quando se *faz outro*. [...] A poesia coloca o homem fora de si e, simultaneamente, o faz regressar ao seu ser original: volta-o para si. O homem é a sua imagem: ele mesmo e aquele outro”. (PAZ, 1976, p. 50).

É importante reconhecer que as redes de significações entre poesia e imagem não se esgotam nas particularidades do registo fotográfico. Muito antes, na Antiguidade Clássica, Horácio em *Arte Poética* já realizava uma espécie de correspondência entre a poesia e a pintura:

Poesia é como pintura; uma te cativa mais, se te deténs mais perto; outra, se te pões mais longe; esta prefere a penumbra; aquela quererá ser contemplada em plena luz, porque não teme o olhar penetrante do crítico; essa agradou uma vez; essa outra, dez vezes repetida, agradará sempre. (HORÁCIO, 2014, p. 65)

Resguardadas as especificidades de cada expressão artística, é importante perceber as características de recepção e de interpretação de cada uma. O texto poético, por ser composto em palavras possui uma dupla articulação, já a pintura tem apenas uma articulação (BARTHES, 1990)⁶. Ao

5 Sobre o carácter enigmático da linguagem, em termos de ficção, as observações de Bernardo (2010) são convenientes: “Uso a palavra para ter acesso à coisa, mas a palavra me afasta da coisa em si. Toda linguagem é simultaneamente pletórica e insuficiente” (p.11) [...] Se toda linguagem é enigmática mesmo que não se queira assim, toda metalinguagem duplica o enigma ao tentar resolvê-lo. Quando a linguagem se quer propositalmente enigmática, como a da ficção, o enigma se dobra e se redobra em si mesmo” (p.12-13).

6 “[...] a estrutura da linguagem humana: é duplamente articulada: a sequência do discurso pode ser recortada em palavras, e as palavras, por sua vez, podem ser recortadas em sons (ou em letras) [...] As artes visuais não têm essa mesma estrutura; é perfeitamente possível decompor o “discurso” do quadro em formas (linhas e pontos), mas essas formas nada significam antes de estarem reunidas; a pintura tem apenas uma articulação” (BARTHES, 1990, p.121).

ter em vista o fato de que “a pintores e a poetas sempre assistiu a justa liberdade de ousar seja o que for”⁷ (HORÁCIO, 2014, p. 55), não é surpreendente o feito das obras arcimboldescas, nas quais, conforme Barthes (1990) se verifica uma dupla articulação da pintura, transformando-a em uma verdadeira língua, por meio de metáforas e combinações, em que o pintor atua como um verdadeiro operário da língua⁸. Sobre as aproximações entre texto poético e as imagens, Paz (1976) admite que “a imagem é uma frase em que a pluralidade de significados não desaparece. A imagem recolhe e exalta todos os valores das palavras” (p. 45), de maneira que a imagem é afirmativa, pois explica a si mesma. De modo semelhante, o poeta não quer dizer: diz, não representa, mas apresenta, recriando, assim, a realidade⁹. Então, é fundamental perceber que tanto a poesia quanto a pintura proporcionam vias de apresentação em tentativas necessárias ao alcance das aparências primordiais, contudo, ao recriar a primeira impressão de realidade, inevitavelmente, há interpretação, ou seja, representação: a pura essência se torna um ideal constante que expressões plurissignificativas e olhares atentos buscam resgatar.

A IDENTIDADE FEMININA EM SUSPENSE: OS ESPELHOS COMO INSTRUMENTO DE DISCÓRDIA

Conforme os estudos de Jónsson (1995), o espelho esteve intimamente ligado às mulheres, seja como instrumento de luxo e de vaidade, seja como um elemento de culto à deusa Afrodite, especialmente na civilização grega.

7 A título de um maior esclarecimento, apesar de mencionar a ousadia do poeta e do pintor, o teórico da Antiguidade critica qualquer representação artística que não seja equivalente aos ideais de harmonia tão cultuados na época: “Suponhamos que um pintor entendesse de ligar a uma cabeça humana um pescoço de cavalo, ajuntar membros de toda procedência e cobri-los de penas variegadas, de sorte que a figura, de mulher formosa em cima, acabasse num hediondo peixe preto; entrados para ver o quadro, meus amigos, vocês conteriam o riso?” (HORÁCIO, 2014, p. 55). É interessante notar o quanto as pinturas de Giuseppe Arcimboldo foram *ousadas* com relação a esse aspecto.

8 “Arcimboldo explora as *curiosidades* da língua, joga com a sinonímia e com a homonímia. Sua pintura tem um fundo linguístico, sua imaginação é propriamente poética: não cria significados, mas os combina, os permuta, os desvia – exatamente o que faz o operário da língua”. (BARTHES, 1990, p.118).

9 “A linguagem indica, representa; o poema não explica nem representa: apresenta. Não alude à realidade; pretende – e às vezes o consegue – recriá-la. Portanto, a poesia é um penetrar, um estar ou ser na realidade” (PAZ, 1976, p. 50).

Com respeito ao primeiro aspecto, o historiador distingue o espelho como um utensílio de autoconhecimento, que poderia levar à melhora física e moral do ser que se contempla. E mais: ao ter em conta o aspecto da distorção especular, o autor também afirma que o espelho é um instrumento de visão indireta, compreendendo o desvio e a projeção¹⁰.

De semelhante maneira, a discórdia especular que impulsiona a capacidade sugestiva do espelho também se encontra presente nos estudos de Bradley (1954) que confere um caráter norteador aos refletores metálicos, dado que o espelho não mostra o mundo como ele é, mas indica como ele deverá ser. Então, à essa atribuição prenunciativa, é adequado compreender o espelho como um elemento conciliável à ficção: “Como sabemos há muito, o espelho da ficção não nos devolve a realidade refletida tal e qual: antes a inverte e depois nos leva para outro lugar. Este lugar se situa além da realidade de que partimos e além do espelho – além da ficção.” (BERNARDO, 2010, p. 01).

E, talvez seja esse também o atributo da poesia, da fotografia e da pintura, nos encaminhar a outro lugar, nos ofertar outro modo de ver, uma vez que são propulsoras de imagens que rerepresentam o real: “por “imagem” entendemos uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa – uma existência situada a meio caminho entre a “coisa” e a “representação” (BERGSON, 1999, p. 2). Essa existência situada “a meio caminho” consegue obter influência tanto no meio fatídico quanto na criação estética¹¹, pois “podemos propor esta hipótese de que *a imagem arde em seu contato com o real*. Inflama-se, e nos consome por sua vez” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 208).

Com relação à questão da identidade feminina, essa reação é mordaz, dado que as mulheres são objetos de contemplação social, e assim, devem se vigiar e se policiar com o propósito de se adequar aos olhos da sociedade (BERGER, 1980). Desse modo, as pinturas e as fotografias que representam a relação entre a mulher e o espelho, como *Helena de Tróia* (1863) de Evelyn de Morgan e a sessão fotográfica de Cindy Sherman (1977), sugerem – cada qual à sua maneira – a busca por um reconhecimento resolutivo e pertinente às

10 Especialmente ao considerar os estudos astronômicos de Sêneca, com relação à reflexão e à refração.

11 Com o objetivo de disponibilizar um maior esclarecimento, a imagem pode: “ser entendida ao mesmo tempo como documento e como objeto de sonho, como obra e objeto de passagem, como monumento e objeto de montagem, como não saber e objeto de ciência?” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 209).

expectativas interna e externa. Entretanto, a resposta especular é disforme e discordante e, assim, propõe uma ficção convincente (BERNARDO, 2010) a esse intento ousado de tomar conhecimento e posse de si mesmo, o que em certa medida, constitui um modo de alienação.

Por conseguinte, tendo por base a disposição e o entrelaçamento dos conceitos acima apresentados, é necessário partir para uma breve análise dos poemas cecilianos *Retrato* (1937) e *Quando meu rosto contemplo* (1956), com um propósito de estabelecer um diálogo intersemiótico entre o texto literário e as expressões visuais, incluindo a fotografia e a pintura, pois:

A literatura é apenas uma entre outras artes. Estrutura na palavra o seu alicerce referencial e o seu poder basilar. Num círculo vicioso ininterrupto, as palavras motivam as imagens, e as imagens nos trazem de volta às palavras. Como podemos, pois, ler a literatura na contemporaneidade sem refletir sobre a preponderância e abrangência da cultura da imagem? (CARDOSO, 2011, p. 2).

O livro *Viagem*, de Cecília Meireles, publicado em 1937, revela a maturidade da escritora em sondar o interior humano, por meio de interposição de imagens, cores e sons, arranjados sob uma destreza linguística que delegou à obra o prêmio da Academia Brasileira de Letras em 1938. *Retrato* é o nome do quarto poema do livro, o qual está transcrito abaixo:

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
— Em que espelho ficou perdida
a minha face?

Para além das características estruturais, as quais também são

indispensáveis ao entendimento da amplitude significativa do texto, a fim de não exceder os limites propostos desse artigo, a análise se concentra nas imagens projetadas do eu lírico que se contempla no espelho, indicando assim, a dispersão da identidade feminina, devido às exigências sociais¹². Ao resgatar as concepções estabelecidas por Bosi (2000) entre o *aparecer* (imago primordial) e o *parecer*, percebemos que o sujeito lírico ao tentar se identificar diante do espelho é surpreendido pelo fato de não se reconhecer; há uma quebra de expectativa, ou melhor dito, há uma discórdia entre a imagem projetada ao espelho e a imagem real, situada socialmente, o que nos lembra a alienação consequente do estágio do espelho de Lacan (1966); então, é possível dizer que o sujeito lírico não é uniforme, já que o espelho como elemento de ficção o transporta para uma aparência possível¹³.

Tendo como fundamento a definição da identidade, pela resposta à pergunta *quem sou eu?*, Bernardo (2010) ao analisar alguns autorretratos ao espelho¹⁴, conclui que há, de fato, um elemento surpresa; não se é que se acredita ser, de modo que há uma lacuna entre o corpo imaginado e o corpo real, e essa lacuna só pode ser enunciada por uma metáfora (p.14), e acrescenta:

Quando não sabemos as respostas, nós a inventamos poeticamente. Em outras palavras, fazemos ficção. A identidade pessoal não pode deixar de ser também uma ficção conveniente. Para não perder completamente o meu chão existencial e moral, preciso imaginar-me o mesmo desde que nasci, embora não o seja. A pergunta *quem sou eu?* não deve ser respondida: a resposta pode implicar um crime¹⁵; ela deve persistir e insistir como enigma. (BERNARDO, 2010, p. 26)

12 Entende-se por fragmentação do sujeito, *a sensação de inautenticidade* (BARTHES, 1984), ou seja, os outros que habitam o próprio.

13 Aqui é oportuno considerar as teorias de Jónsson (1995) sobre o simbolismo catóptrico que confere ao espelho a possibilidade de uma revelação indireta.

14 Como o autorretrato da fotógrafa americana Cindy Sherman em 1977.

15 Bernardo (2010) se refere à morte.



RENÉ MAGRITTE. *Portrait d'Irène Hamoir*.

É válido destacar que essa morte simbólica possui algo de criativo, pois o indivíduo está a criar-se, seja quando se dispõe à lente fotográfica, se questiona diante do espelho, ou está a pincelar seu autorretrato: a morte é tornar-se outro¹⁶. Sobre esse aspecto, é importante sinalizar a função do espelho como operador de trocas, conforme análise do *Portrait of Irene Hamoir* (1936) de René Magritte:

O reflexo é aqui a projeção de um fantasma: o espelho serve de revelador de uma natureza interior. Aqui se interroga sobre o espírito da forma, o que se esconde por trás da aparência. Ligando o exterior e o interior, o espelho tem aqui o papel de operador de trocas. (ANKER; DALLENBÄCH, 1975, p. 5)

Ao ligar o exterior e o interior, o espelho oferta imagens que ainda não se revelaram aos olhos, e essa manifestação de uma revelação indireta

16 “Dizer quem sou é uma necessidade que me exige sair de mim para poder me ver, o que é impossível. Corro atrás da minha própria imagem, como o cachorro corre atrás do próprio rabo: para encontrá-la, preciso do outro, vale dizer, preciso de um personagem” (BERNARDO, 2010, p.188).

(JÓNSSON, 1995) parece não caber nas estruturas materiais dos espelhos que refletem Irene Hamoir, tendo em vista que há três espelhos, e cada um deles exibe uma *nuance* da personalidade feminina. É pertinente observar que tanto na pintura de René Magritte, quanto no poema de Cecília Meireles, há a composição de um retrato, seja através de traços e cores, seja através de palavras. Em ambos também existe a presença do espelho e sua atuação em sugerir significados, de sugerir olhares, perspectivas de modo parcelado, indicando a fragmentação subjetiva e a sua conseqüente incompletude, evidenciada na última pergunta do eu lírico ceciliano que se questiona sobre a face perdida, o que indica o esfacelamento de uma identidade feminina condicionada a corresponder a distintos modelos, projetando-se, assim, de distintas formas: é um personagem para ser aplaudido ou criticado. Sendo assim, a mulher se constitui como objeto de contemplação e de julgamento.

Em *Quando meu rosto contemplo* (1956), transcrito abaixo, a perseguição por uma imagem harmoniosa é aplacada por um gesto categórico:

Quando meu rosto contemplo

Quando meu rosto contemplo,
o espelho se despedaça:
por ver como passa o tempo
e o meu desgosto não passa.

Amargo campo da vida,
quem te semeou com dureza,
que os que não se matam de ira
morrem de pura tristeza?

Considerando a temática das imagens e a atuação do espelho, percebemos que ele assume um comportamento intrigante: se rompe. Ao entendermos o espelho como um elemento capaz de produzir representações de nós mesmos, assim como a fotografia que também institui a pose do sujeito, podemos pensar como a busca pela correspondência satisfatória dos modelos pode ser uma ficcionalização imposta. O eu lírico se encontra entre a inevitabilidade do tempo e a fatalidade do desgosto de uma vida amarga, como se a existência não acompanhasse o seguir dos tempos, o que uma vez mais implica uma forma de alienação. Os instantes passam sem reverberar a vida, o que insinua a presença da morte no poema. Essa oposição é possível à imagem poética, pois: “toda imagem aproxima ou conjuga realidades

opostas, indiferentes ou distanciadas entre si. Isto é. Submete à unidade a pluralidade do real. Portanto, a realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade” (PAZ, 1976, p. 38). Logo, se por integrar realidades opostas, a imagem não pretende estabelecer esclarecimentos verdadeiros ou categóricos, se sustenta o aspecto lacunar da discórdia.



BARBARA KRUEGER. YOU ARE NOT YOURSELF.

Essa não correspondência polêmica entre o ser e o seu reflexo e entre o ser e o seu estado social também é representada na figura feminina esfacelada ao se colocar diante de um espelho na montagem fotográfica de Bárbara Kruger, *You are not yourself* (1981). Trata-se de uma imagem de uma mulher refletida por pedaços de espelho, e cada qual, atribui uma nova perspectiva de sua face exterior, à proporção que a frase *you are not yourself* compõe a imagem, de modo que o próprio indivíduo se vê como ficção (BERNARDO, 2010). Dessa forma, a imagem especular não esclarece a identidade do indivíduo de forma definitiva, antes, revela o que ele pode ser, além do que ele pensa que é. Tanto no poema de Cecília Meireles, quanto na montagem fotográfica de Barbara Kruger se verifica uma forma de alternância entre movimentos contrários, entre a consciência e as perspectivas alternativas fornecidas pelo espelho.

Então, se estabelece uma crise de identidade, em que na iminência de harmonizar consciência e expectativas, o espelho se rompe, porque a consciência tem seus descaminhos e as expectativas possui suas finalidades sociais. Logo, é fundamental se ver como outro, a partir de distintos ângulos,

formando uma ficção convincente à sociedade, especialmente, sob a condição feminina, em que a imagem é constantemente disfarçada, com o propósito de manter e de manusear os modelos. Daí a desavença de reconhecimento constante no universo feminino: as mulheres se reconhecem por projeções e olhares impostos, e assim, são posicionadas em lugar de se posicionarem, tornando-se outras, à medida que perpetuam paradigmas mortais que constituem a consequência de tristezas e de amarguras experienciadas por um sujeito que se encontra em suspense, uma vez que os reflexos são reativos e não consoladores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao distinguir os modos de ver as pinturas femininas em que as modelos portavam um espelho, Berger afirma que “A verdadeira função do espelho era outra. Era a de forçar a mulher a tratar-se a si própria, em primeiro lugar e essencialmente como visão.” (1980, p. 55). Ao perceber a figura feminina como depositária de olhares, e não como visionária de seu próprio reflexo ao espelho, o autor lamenta o fato de as mulheres, nesses retratos, se constituírem apenas como motivo de apreciação masculina, já que as imagens correspondiam a objetos que deveriam ser vistos e avaliados pelos homens. Conforme as palavras do autor: “Poder-se-ia simplificar tudo isto dizendo: os homens *agem*, as mulheres *aparecem*. Os homens olham para as mulheres. As mulheres veem-se a serem vistas [...] assim, a mulher transforma-se a si própria em objeto – e muito especialmente num objeto visual: uma visão.” (BERGER, 1980, p. 51).

Em relação ao acima exposto, é possível pensar que os retratos analisados nesse trabalho, seja através da composição escrita ou visual, sugerem outra postura de contemplação feminina: a mulher compõe e pondera sobre as perspectivas de suas imagens, de suas maneiras de acessar o real e representá-lo, a partir do espelho, que longe de ser acessório, é um operador de trocas que leva para outro lugar. Dessa forma, através das imagens em percepção artística, as mulheres *aparecem* ao mundo sob uma rerepresentação: o que antes era apenas exibição, hoje é enigma universal, projeção de imagens em verso, em captura ou em pinceladas, a fim de lançar olhares sobre a complexa questão da identidade, que além de ser enigma, sua definição desemboca em ficção.

Finalmente, a partir da análise dos poemas em diálogo com as artes visuais, espera-se contribuir para o incentivo aos estudos e às abordagens

intersemióticas, com a finalidade de revisar as obras e de ressignificar os textos, demonstrando assim, os motivos que mantêm a linguagem do escritor literário eficiente (POUND, 2006), à proporção que o caráter humanizador da literatura (CANDIDO, 1995), também extensivo, às suas maneiras, às artes visuais, é reconhecido e viabilizado.

REFERÊNCIAS

ANKER, V.; DÄLLENBACH, L. A reflexão especular na pintura e literatura recentes. Tradução: Maria do Carmo Nino. *Art Internacional* vol. XIX/2, fevereiro, 1975.

ARISTÓTELES. HORÁCIO. LONGINO. **A poética clássica**. Tradução de Jaime Bruna. 17ª reimpressão. São Paulo: Cultrix, 2014.

BARTHES, R. *A câmara clara*. Nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. 9ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. Arcimboldo ou Retórico e Mágico. In: BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*: ensaios críticos III. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990, p.117-134.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras Escolhidas v. 1.

_____. *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

BERGER, J. *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70, 1980.

BERNARDO, G. *O livro da metaficção*. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 2003.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRADLEY, Sister Ritamary. Backgrounds of the Title

Speculum in Mediaeval Literature. In: *Speculum: a journal of mediaeval studies*. Massachusetts: Cambridge, 1954.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

DIDI-HUBERMAN. Quando as imagens tocam o real. In: *Pós Belo Horizonte*. V. 2, n. 4, p.204-219, nov. 2012.

HORÁCIO. *Arte poética*. Intr., trad. e notas de R. M. Rosado Fernandes. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2012.

JÓNSSON, Einar Már. *Le Miroir: naissance d'un genre littéraire*. Paris: Les Belles Lettres, 1995.

KRUGER, Barbara. *Untitled (You are not yourself)*. Montagem fotográfica, p&b., Altura: 842 pixels. Largura: 634 pixels. 288 Kb. Formato JPEG. Disponível em: <<https://theartstack.com/artist/barbara-kruger/unknown-51057>>. Acesso em: 19 set. 2018.

LACAN, J. Le stade du miroir comme formateur da la fonction du Je. In: *Écrits*. Paris: Seuil, 1966d.

MAGRITTE, R. *Portrait d'Irène Hamoir*. 1936, óleo sobre tela, 55x70, col. Louis Scutenaire, Bruxelas.

MEIRELES, Cecília. *Antologia Poética*. São Paulo: Global, 2013.

PAZ, O. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SALES, L.S. Posição do estágio do espelho na teoria lacaniana do imaginário, in: *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, v. 17 - nº 1, p. 113-127, Jan./Jun. 2005.

DAVEY WREDEN E A ESPECULARIDADE NOS GAMES

Antonio Matheus A. Villarim

PIBIC 2018/UFPE

antoniomatheus1999@gmail.com

Orientadora: Prof^a Dr^a Ermelinda Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

RESUMO: Não há uma definição amplamente aceita sobre o que constitui um “jogo independente” – *indie game*. Entretanto, esses jogos compartilham certas peculiaridades: são desenvolvidos por uma pessoa, pequenas equipes ou pequenas companhias independentes, com pouco ou nenhum financiamento editorial e dependendo de esquemas de distribuição digital na Internet, sem interesse comercial. Por outro lado, dispõem de grande liberdade criativa e de experimentação, uma vez que não estão submetidos às políticas de controle de interesse dos órgãos financiadores. Por esse motivo, os *indie games* são conhecidos por sua inovação, criatividade, e experimentação artística. Esta pesquisa de Iniciação Científica tencionou realizar um breve levantamento de obras de literatura eletrônica elencadas, por seu investimento narrativo e estético, na assim chamada “contracultura dos games de ação e violência”. A intenção desse levantamento é contribuir para avaliar a potencialidade da utilização desses games no ensino de literatura e no letramento digital na escola. O enriquecimento do enredo, a abordagem mais ampla de questões históricas, políticas, biográficas e de atualidades, o emprego frequente da metalinguagem, produzem um efeito de especularidade nesses games, que levam o jogador a um contínuo questionamento de sua atividade.

PALAVRAS-CHAVE: *Indie games*; Narratologia; Davey Wreden; *The Stanley Parable*; *The Beginner's Guide*.

ABSTRACT: There is no widely accepted definition of what constitutes an “independent game” - an indie game. However, these games share certain peculiarities: they are developed by one person, small teams or small independent companies, with little or no editorial funding and depending on digital distribution schemes on the Internet, without commercial interest. On the other hand, they have great creative freedom and experimentation, as they are not subject to the interest control policies of the funding agencies. For this reason, indie games are known for their innovation, creativity, and artistic experimentation. This research of Scientific Initiation intended to conduct a brief survey of works of electronic literature listed, for their narrative and aesthetic investment, in the so-called “counterculture of action and violence games”. The intention of this survey is to contribute to evaluate the potential use of these games in the teaching of literature and digital literacy at school. The enrichment of the plot, the broader approach to historical, political, biographical and current affairs, the frequent use of metalanguage, produce a specular effect in these games, which lead the player to continually question his/her activity.

KEYWORDS: *Indie games*; Narratology; Davey Wreden, *The Stanley Parable*; *The Beginner's Guide*.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos os resultados da análise de dois jogos *indie* do mesmo criador, Davey Wreden, com o objetivo de estudar categorias reveladoras de instâncias narratológicas similares às dos textos literários, a fim de explorar sua potencialidade para uso pedagógico de ensino de literatura e letramento digital. Selecionamos as obras do gênero “walking simulators” intituladas *The Stanley Parable* e *The Beginner’s Guide*, concebidas em 2011 e lançadas em 2011 e 2015, respectivamente: as únicas produções do fundador do grupo de *game designers* The Galactic Cafe. Em ambos os jogos o enredo praticamente inexiste, sendo as narrativas de cunho acentuadamente metalinguístico. As “histórias” são elaboradas durante a própria experiência, pelas escolhas dos jogadores num espaço hiper-real (no jogo de 2011), e surreal (no jogo de 2015), e objetivam muito mais a produção de *insights* do que de catarses. Desde a formidável recepção dessas obras, que trouxe inesperada visibilidade e projeção a Wreden, este – como o Bartleby que evoca em suas obras – não publicou outro jogo.

THE STANLEY PARABLE: “PREFIRO NÃO”

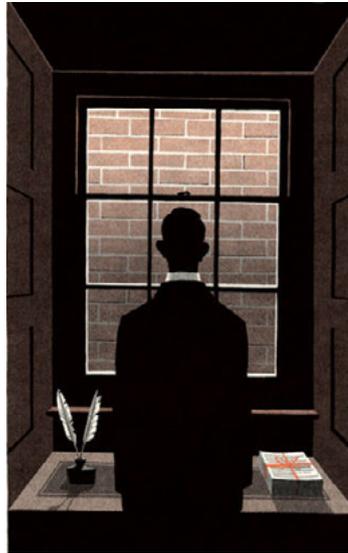
Disponho-me, então, a passear pelo labirinto do Não, pelas trilhas da mais perturbadora e atraente tendência das literaturas contemporâneas: tendência em que se encontra o único caminho que permanece aberto à autêntica criação literária; que se pergunta o que é e onde está a escrita e que vagueia ao redor de sua impossibilidade e que diz a verdade sobre o estado, de prognóstico grave – mas sumamente estimulante – da literatura deste fim de milênio. Enrique Vila-Matas. *Bartleby e Companhia*.¹

¹ Em *Bartleby e Companhia* (2000), Vila-Matas conta a história de um escritor que, para quebrar a abstinência de 25 anos sem escrever, resolve fazer um diário com casos de silêncio na literatura. Tira licença do trabalho e se isola no seu apartamento para se dedicar ao que ele chama de notas de rodapé de um texto invisível. Assim, ele reúne uma série de curiosidades em torno de escritores que foram acometidos pelo “Mal de Bartleby”, o misterioso personagem de Melville, que de repente torna-se apático e passa dias inteiros sem fazer nada. Os motivos para a renúncia à literatura são muitos e as desculpas mostram que não foi por falta de imaginação. O francês Rimbaud, por exemplo, deixou de escrever poemas aos 19 anos para traficar armas na África. O mexicano Juan Rulfo teve na morte do seu tio Celerino, que sempre lhe contava histórias inspiradoras, a justificativa para o silêncio.

The Stanley Parable é um *indie game* lançado pelo estúdio independente Everything Unlimited. Ficou conhecido por criticar a narrativa linear dos videogames, inserindo em seu esquema funcional uma inusitada estrutura labiríntica que dá ensejo a muitas direções narrativas, levando a desenlaces irônicos e surpreendentes. A questão principal da obra gira em torno da existência da liberdade de escolha e de ação na sociedade. Trata-se, portanto, de um jogo de cunho mais filosófico do que ficcional, com um forte investimento autobiográfico, uma vez que o criador e o jogador são continuamente postos em cheque sobre a natureza da arte e sobre a liberdade de criação.

The Stanley Parable conta a história de Stanley, um burocrata de escritório que, à semelhança do famoso protagonista de “Bartleby, o escrivão”, de Hermann Melville – uma das mais notáveis novelas norte-americanas, precursora do absurdismo kafkiano –, leva uma vida especialmente medíocre. Dia após dia, o personagem senta em seu cubículo sem janelas e segue as instruções que aparecem na tela de seu computador; rotina que ele – como o copista da história de 1853, preso a uma escrivaninha em frente a uma parede de tijolos – segue sem nenhum questionamento ou necessidade de compreensão. A novela de Melville foi adaptada para o cinema em 1970 e em 2001. Como apontam alguns analistas, o princípio da escolha, expresso na frase “Prefiro não”, que assinala a ruptura do personagem do conto com o sistema opressor é, em grande medida, sugerida neste jogo.

Certo dia, quando o narrador da novela de Melville – um advogado e patrão de Bartleby em seu escritório em Wall Street –, pede para ele revisar um documento, o jovem, que até então se mostrara um copador contumaz e obediente, simplesmente responde: “Eu preferiria não fazer”. É a primeira das inúmeras recusas seguintes de Bartleby. Para a consternação do narrador e irritação dos outros escrivãos, Bartleby executa cada vez menos suas tarefas no escritório. O narrador tenta por diversas vezes entender seu comportamento e motivações, mas o jovem repete sempre a mesma frase quando é requisitado a fazer suas tarefas: “Eu preferiria não fazer”. Em um fim de semana, quando o narrador passa pelo escritório, descobre que Bartleby está morando no lugar. A vida de solidão de Bartleby toca o narrador: à noite e aos domingos, Wall Street é tão desoladora quanto uma cidade fantasma. Ele fica ora com pena, ora com raiva do comportamento bizarro de Bartleby. Enquanto isso, Bartleby continua a negar os trabalhos que tem para fazer, até chegar ao ponto em que não faz absolutamente nada. Mas mesmo assim o narrador não despede o jovem. O relutante escrivão passa a exercer um estranho domínio sobre seu patrão, e o narrador sente que não pode fazer nada para prejudicar seu desesperado empregado.

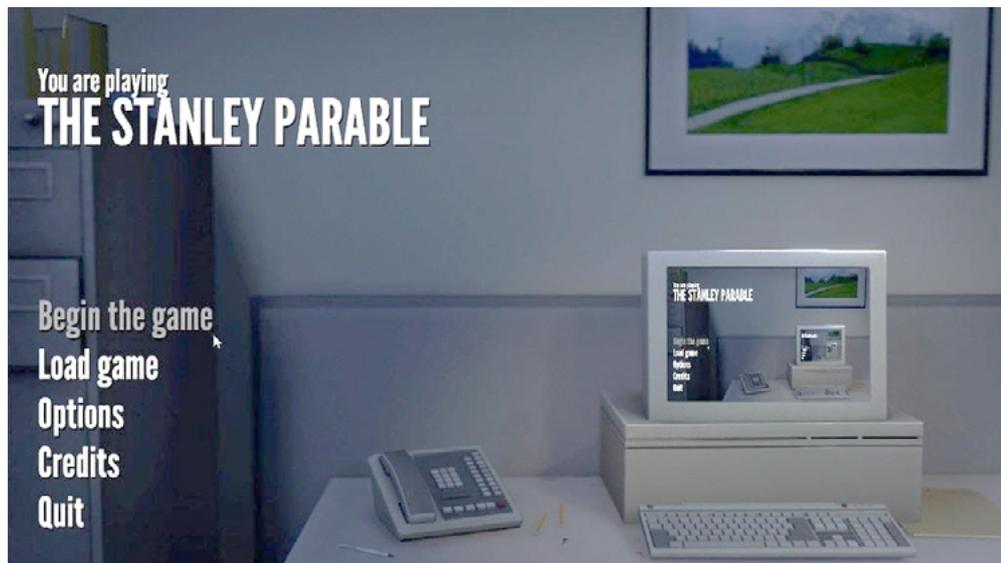
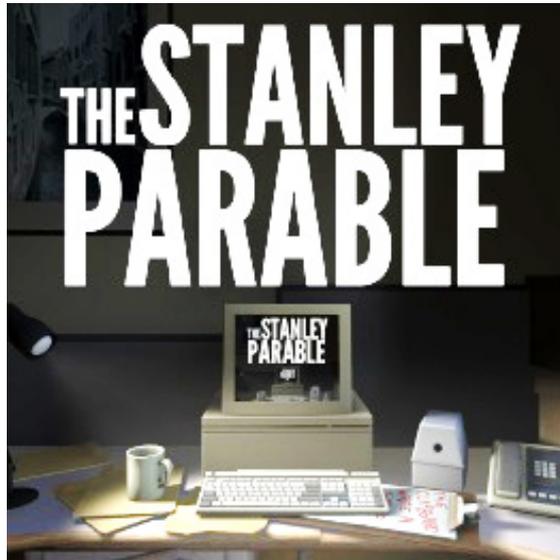




ILUSTRAÇÕES DA NOVELA DE HERMANN MELVILLE: BARTLEBY, O ESCRIVÃO

A urgência aumenta quando os sócios do narrador passam a pressioná-lo sobre a presença do funcionário inútil. Todas as tentativas de despedir Bartleby, no entanto, são ineficazes, e o advogado acaba mudando o escritório para um novo endereço, pensando que assim se livraria de Bartleby. Entretanto, os novos inquilinos do escritório obrigam o antigo patrão a tomar providências para liberar as salas, e ele é obrigado a chamar a polícia. Bartleby, então, é preso, e torna-se ainda mais melancólico do que antes. Ele recusa a amizade que lhe oferece o advogado, e acaba por morrer em sua cela, rejeitando o alimento: ele “preferiria não comer”, numa recusa absoluta, silenciosa e solitária da vida tal como lhe foi ofertada pelo sistema vigente.

O jogo *The Stanley Parable* é apresentado na perspectiva da primeira pessoa. O jogador pode se movimentar e interagir de modo rudimentar com certos elementos do ambiente, como pressionar botões ou abrir portas, mas não possui outros controles. Ele é convidado a agir como o personagem, obedecendo ou não às orientações do narrador. Essa voz incorpórea explica que o protagonista Stanley trabalha em um prédio de escritórios, encarregado de monitorar os dados que aparecem na tela do computador de sua baia numerada 427 (247: 24 horas por dia, 7 dias por semana) e a pressionar os botões adequadamente, sem questionar. O jogo começa quando, de repente, a tela fica em branco. Stanley, sem saber o que fazer, começa a explorar o prédio, e percebe que está sozinho num labirinto de salas.



CAPA E SUMÁRIO DO JOGO, COM A IMAGEM DE ABERTURA INDICANDO CLARAMENTE A ESTRUTURA EM *MISE EN ABYME* DA OBRA, QUE REPRODUZ A MESMA CENA DENTRO DA TELA DO COMPUTADOR, INFINITAMENTE. *MISE EN ABYME* É UM TERMO EM FRANCÊS QUE COSTUMA SER TRADUZIDO COMO “NARRATIVA EM ABISMO”, USADO PELA PRIMEIRA VEZ POR ANDRÉ GIDE AO FALAR SOBRE AS NARRATIVAS QUE CONTÊM OUTRAS NARRATIVAS DENTRO DE SI. *MISE EN ABYME* PODE APARECER NA PINTURA, NO CINEMA E NA LITERATURA. NA PINTURA, UM EXEMPLO SERIAM OS QUADROS QUE POSSUEM DENTRO DE SI UMA CÓPIA MENOR DO PRÓPRIO QUADRO. NO CINEMA, QUANDO AS PERSONAGENS ACORDAM DE UM SONHO QUANDO AINDA ESTÃO SONHANDO, ESTÃO VIVENDO A *MISE EN ABYME*. NA LITERATURA, A *MISE EN ABYME* APARECE QUANDO AS NARRATIVAS APARECEREM ENCAIXADAS, A EXEMPLO DO LIVRO *AS MIL E UMA NOITES*. O EFEITO DESTA TÉCNICA É ACENTUAR O COMPONENTE ESPECULAR E AUTORREFLEXIVO DA OBRA: A SUA CONDIÇÃO METAFICCIONAL.

Nesta fase, a história se divide em inúmeras possibilidades, com base nas escolhas do jogador. O narrador continua a história, mas quando o jogador chega a uma área onde uma escolha é possível, o narrador – que

intuímos ser o autor e criador do jogo – sugere que rota Stanley deverá seguir. Como no vago exercício de livre arbítrio posto em prática por Bartleby, o jogador pode optar por discordar: “Preferiria não fazer”, contrariando a ordem e executando outra ação, forçando a narração a dar conta dessa nova direção. Entretanto, isso o levará a um conflito com o criador, que passa a discutir com o personagem, questionando-o ou castigando-o. Assim, ele pode retornar ao princípio, ou desembocar num enredo com um desenlace irônico ou absurdo.



QUEM É STANLEY? ESSE SER ABSURDO E SERVIL QUE PRESSIONA AS TECLAS DO COMPUTADOR QUANDO SUA TELA O ORDENA? QUE DESFRUTA DE UMA GENUÍNA SATISFAÇÃO COM UMA ATIVIDADE ÀS VEZES TÃO VULGAR? QUE SE SUJEITA AOS COMANDOS DE UMA MÁQUINA AO PREÇO DE SUA LIBERDADE? QUEM É ESSA PESSOA?... O JOGADOR DE VIDEOGAME, OBVIAMENTE. A PARÁBOLA É PARA NÓS, JOGADORES.

Por exemplo, a primeira escolha que o jogador faz no jogo é diante de duas portas abertas, com o narrador afirmando que Stanley escolheu a porta à esquerda. O jogador pode optar por seguir essa narração, que mantém a história do narrador nos trilhos, ou pode escolher a porta à direita, o que faz com o narrador ajustar sua história para que o jogador volte ao caminho “adequado”. Por causa disso, o jogo é considerado um instigante manifesto sobre a natureza da liberdade de escolha. Diversos finais possíveis existem no modo original, e Wreden determina cerca de uma hora para que o jogador possa experimentar todos eles.

Obedecer aos comandos do narrador resulta num final “feliz”, onde Stanley acaba escapando do escritório. Desobedecer às instruções do narrador, no entanto, é muito mais divertido, porque é quando *The Stanley Parable* sofre guinadas que mudam não apenas o que acontece na história, mas a própria história. O narrador, por exemplo, pode ficar confuso e esquecer o seu lugar. Ele pode desistir completamente da narração e convidá-lo a inventar uma nova história com ele. Ele pode levá-lo a um circuito de corredores intermináveis, e começar a perguntar por que você ainda está jogando o jogo, o que pode se tornar uma experiência frustrante ou desafiadora para o jogador.



VAMOS PEGAR A PORTA DIREITA OU A PORTA ESQUERDA? SOB ESSA ESCOLHA MAIS TRIVIAL, ESTÁ O PREÇO QUE DAMOS À NOSSA LIBERDADE. O CURSO DA HISTÓRIA SERÁ NECESSARIAMENTE AFETADO. SE ALGUÉM SE RESIGNAR A SEGUIR O CAMINHO DA ESQUERDA, SE A DOCILIDADE PREVALECER AO LONGO DO CURSO, A HISTÓRIA DE STANLEY CONTINUARÁ SEM PROBLEMAS. FINALMENTE TESTEMUNHAMOS A COMPLETA LIBERTAÇÃO DO NOSSO HERÓI. UMA LIBERDADE QUE DEIXA UM GOSTO AMARGO, POIS É OBTIDA POR NOSSA COMPLETA SUBMISSÃO AOS DESEJOS DO NARRADOR. SURPREENDENTEMENTE, O DESENLACE DESEJADO NÃO TRAZ NENHUMA SATISFAÇÃO, CHEGANDO A SER FRUSTRANTE. ISSO VEM DO FATO DE QUE, SE AGIRMOS DE ACORDO COM AS ORDENS, NÃO GOZAMOS DA LIBERDADE DE STANLEY. DE FATO, SOMOS APENAS ESPECTADORES, POIS A TÃO ESPERADA EMANCIPAÇÃO OCORRE NA FORMA DE UMA SEQUÊNCIA ANIMADA, DA QUAL NÃO PARTICIPAMOS.

A narração também quebra a quarta parede em várias ocasiões ao lidar com as decisões do jogador, confrontando-o com o seu momento,

com o próprio ato de jogar, numa tentativa de conscientização da atividade posta em prática. Isso produz um distanciamento crítico tanto do enredo – a vida medíocre de um funcionário burocrático, seja na insípida Wall Street do século XIX, seja nos corredores de um divertido escritório da Google no século XXI – quanto dos mecanismos de automatização da jogabilidade. Obrigando o jogador a parar para refletir e a retornar inúmeras vezes de suas experiências frustradas, Wreden descondiciona a experiência do “jogar” enquanto atividade lúdica, aproximando-a da noção do trabalho tal como o concebe Johann Huizinga em *Homo ludens* (1938).² Isso pode levá-lo a pensar no game como um “trabalho” para desempregados, medíocre, inútil, sem remuneração e com objetivos nulos, contrariando frontalmente a ideia do jogo eletrônico – ao contrário dos jogos de tabuleiro, esportivos e de outras naturezas – como uma atividade de lazer inócua e solitária:

Cada vez mais fortemente se nos impõe a triste conclusão de que o elemento lúdico da cultura se encontra em decadência desde o séc. XVIII, época em que florescia plenamente. O autêntico jogo desapareceu da civilização atual, e mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo. ... Temos visto grandes nações perderem toda noção da honra, todo sentido do humor, a própria ideia da decência e do jogo limpo. Não caberia qui investigar as causas e a importância deste abaustardamento universal da cultura, mas não há dúvida que a participação de grandes massas semi-educadas no movimento espiritual internacional, o relaxamento dos costumes e a hipertrofia da técnica são em grande parte por ele responsáveis. (HUIZINGA, 2008, p. 228)

² “O valor conceitual de uma palavra é sempre condicionado pela palavra que designa o seu oposto. Para nós, a antítese do *jogo* é a *seriedade*, e também num sentido muito especial, o de *trabalho*, ao passo que à *seriedade* podem também opor-se a *piada* e a *brincadeira*....O significado de *seriedade* é definido de maneira exaustiva pela negação de *jogo* – *seriedade* significando ausência de *jogo* ou *brincadeira*. Por outro lado, o significado de *jogo* de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente como ausência de *seriedade*. O *jogo* é uma entidade autônoma. O conceito de *jogo* enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de *seriedade*. Porque a *seriedade* procura excluir o *jogo*, enquanto o *jogo* pode muito bem incluir a *seriedade*.” (Huizinga, 2008, p. 51).



DAVEY WREDEN É O JOVEM AUTOR DE DOIS ÚNICOS GAMES INDIE DE GRANDE SUCESSO: *THE STANLEY PARABLE* E *THE BEGGINER'S GUIDE*, CONCEBIDOS QUANDO TINHA 19 ANOS. NASCIDO EM 29 DE SETEMBRO DE 1988 NO TEXAS, FUNDOU O GALACTIC CAFÉ, UMA EMPRESA DE CRIAÇÃO DE JOGOS INDEPENDENTES. A EXEMPLO DOS ESCRITORES ANALISADOS POR ENRIQUE VILA-MATAS EM SEU LIVRO *BARTLEBY E COMPANHIA*, SUA OBRA TRABALHA UMA PULSÃO NEGATIVA OU ATRAÇÃO PELO NADA. INCORPORA-SE À GALERIA DE CRIADORES QUE, MESMO TENDO UMA CONSCIÊNCIA LITERÁRIA MUITO EXIGENTE, DESISTEM DE ESCREVER, OU JAMAIS ESCREVEM, OU, QUANDO ESCREVEM, TEMATIZAM SOBREMODO A PRÓPRIA DIFICULDADE DA CRIAÇÃO.

Confrontado com uma tarefa tão trabalhosa quanto a escolhida por Melville para seu herói, Stanley suporta serenamente a pior servidão. Sua liberdade não é resultado de obstinação pessoal, mas de um simples acidente; é um produto das circunstâncias. No jogo, o personagem é uma engrenagem que se tornou autônoma *contra a sua vontade*. Não podemos mais culpá-lo

por ser um seguidor da servidão voluntária, já que a vontade é precisamente o que falta a esse fantasma desmotivado. Como em outro jogo burocrático, o *Papers, please*, o trabalho é encenado, mas não é a atividade do jogador. Pelo contrário, o jogo começa quando o trabalho pára, quando se torna impossível para Stanley trabalhar mais. Neste instante, passamos a desempenhar, com Stanley, o papel de trabalhadores desempregados, ainda que imersos no cenário do mundo dos negócios, com seu longo conjunto de corredores, tapetes, néons, armários, mesas, quadros brancos e computadores. É o mundo dos negócios, a cenografia lívida do mercado de trabalho.

A promessa de cenários específicos para videogames é novamente minada neste jogo. As imagens são realistas e sóbrias. A estética é dominada por uma espécie de naturalismo cansado, que nos permite percorrer a mórbida espacialidade das baias dos escritórios, neste caso desertos e abandonados. Esses lugares não funcionais estão agora vazios e inúteis. Interpretamos um homem que, ao abandonar o seu escritório, nos condiciona a perceber o quão aprisionados estamos no nosso. Uma voz incorpórea de comando dita as regras para Stanley – e para o jogador que o utiliza como avatar. A continuidade estabelecida entre a sequência introdutória e o jogo real tem algo de desconcertante, como se essa continuidade nos permitisse adivinhar que o jogo nunca começará realmente.

Estamos, como diria Umberto Eco, “passeando” pela ficção. Um início rápido nos permite ver toda a gama de nossos talentos: abrimos portas, cruzamos escritórios, percorremos corredores, pressionamos botões. É tudo o que Stanley é capaz de fazer. Nosso protagonista fornece a medida exata de suas habilidades: ele fica aquém das interações humanas mais simples. Quase um autômato. Em contraste com os jogos de ação e aventura, que prometem grandes acontecimentos, desafios e confrontos mágicos, regredimos com Stanley ao mais abjeto patamar de desumanidade. Stanley não é um príncipe, nem um tigre, nem um deus, nem mesmo um funcionário; é uma versão empobrecida de nós mesmos. Nós nos tornamos conscientes de nossa deficiência e limitação não como trabalhadores, como Balthby e Stanley, mas como jogadores mesmo, abduzidos no espaço tridimensional da narrativa virtual de “lazer e entretenimento”.

Na Parábola de Stanley, o apertar de um botão na vida resulta apenas no apertar de um botão no jogo. Nossas ações não são apenas privadas da magnitude cataclísmica usual dos jogos ilusionistas, elas são literais: tolas e vazias. Não há contradição em termos de gestos entre o mundo real e o mundo virtual, nada além de uma tautologia. A ironia do jogo chega ao ponto de provocar o robô humano propondo a ele que, para avançar na história,

será preciso apertar um botão por quatro horas seguidas. Não duvidamos que haja Bartlebys e Stanleys dispostos a isso, sem o menor questionamento.

The Stanley Parable começa como uma promessa decepcionada. Stanley não é realmente mais livre do que se estivesse no trabalho. Stanley é um Bartleby sem a recusa. O que é fascinante sobre o escritão é que o tremendo poder dissolvente de sua rejeição vem da pureza negativa que se expressa na sua absoluta *anomia*. A anomia é um estado de falta de objetivos e regras e de perda de identidade, provocado pelas intensas transformações ocorrentes no mundo social moderno. A recusa é, na vida, o retrocesso de um desejo. Stanley e Bartleby se aproximam pela anomia. Ambos são seres abstratos, sem consistência; nada além de uma forma dada a um princípio. Mas enquanto Melville opta por resolver sua história acentuando a potência negativa da alienação voluntária do personagem, vendo no seu impulso suicida um recurso de escape da sua escravização; Wreden investe na alienação do personagem como uma forma degenerada de investimento libidinal. Ele vê em Stanley o sujeito que já não pode morrer, que já não dispõe dessa porta de saída. Seu jogo, portanto, explora à exaustão a inescapável satisfação do alienado.

Assim, as portas que se abrem no jogo não conduzem, de fato, a uma saída possível. As situações variam, o fio da história se perde, a construção narrativa eclode em mil eventos dispersos, os impasses proliferam, o ritmo se torna instável, as interrupções repentinas se multiplicam, até o próprio jogo parece se decompor graficamente, atacado em seu material. E à medida que o todo se torna mais caótico, o prazer do jogador aumenta. Sentimos certa satisfação em descobrir novos galhos, nos esforçamos para trazer à tona o inesperado, contemplamos com orgulho a decadência que causamos, em nossa sede de esgotar o conteúdo armazenado. É lá, na verdade, que o jogo começa. Na verdade, brincamos com a narração. É procurando, por todos os meios, empurrar a experiência em seus entrincheiramentos, que nos sentimos mais arrebatados.

O que vamos percebendo, contudo, é que se podemos nos rebelar contra o narrador, não podemos resistir ao programa, o pilar técnico do jogo. Ao contrário. É nos rebelando contra o narrador que estamos realmente indo na direção do videogame, que revelamos seu funcionamento genuíno, seu interesse real. Portanto, não podemos nos contentar em dizer que obediência e desobediência são iguais, que desobediência é obediência perseguida por outros meios. Neste jogo, a desobediência é um cativo mais profundo que a obediência; *a revolta é a verdadeira submissão*. *The Stanley Parable* se diverte em simular o poder destrutivo de um Bartleby, ou

mesmo em falsificar esse poder, na medida em que o jogo deve dar a ilusão de se desintegrar para que a ordem das coisas seja realizada. A subversão contida no famoso “*Eu preferiria não*” é parodiada, invertida. Na obra de Melville, a recusa produz uma reversão do equilíbrio de poder entre o senhor e o escravo; em *The Stanley Parable*, o narrador e Stanley também são reduzidos à impotência, sujeitos à terceira pessoa invisível do programa, da inteligência artificial da qual eles são apenas a manifestação formal.

The Stanley Parable dissocia a operação do programa do avanço da história; a arquitetura programática é a organização racional da sabotagem do enredo, seu desmembramento planejado e não o seu desenvolvimento coerente. O narrador não tem autonomia, ele é um mero gadget da narrativa. Sua função é enganar o jogador, para que a história dê a ilusão de contradizer sua base técnica, e para que o jogador possa ter a ilusão de contradizer o programa através da trama. Ao não oferecer nenhuma interação real, separando-se da narrativa, a arbitrariedade da restrição do computador vem à tona. A estrutura do programa se torna sufocante quando não é mais justificada por nenhum enredo. Não vemos mais o que o programa permite, mas o que impede. Mantendo o jogador dentro dos limites da operação autorizada, os vários cursos finalmente aparecem como compensações narrativas à real frustração de nosso desejo de brincar.

No entanto, *The Stanley Parable* consegue organizar o prazer estético de nosso desamparo. Em última análise, o jogo acaba compartilhando o absurdo dos jogos que critica. Isso se aprofunda até a iniquidade do pacto: *The Stanley Parable* nos obriga a uma verdadeira escravidão, sem sequer se preocupar em simular nossa liberdade. A representação especular de nosso próprio aprisionamento ainda se torna uma fonte de entretenimento. No conto de Melville, a crítica à mudança da sociedade escravista industrial do século XIX, de ordem física, para a sociedade escravista burocrática e de serviços do século XX, de ordem mental e intelectual, é reforçada pela morte melancólica do personagem em sua rebeldia mansa, porém de inabalável efeito moral. No jogo de Wreden, porém, a crítica à sociedade escravista consumista e diversionista do século XXI se esvai numa série repetitiva de mortes patéticas do personagem, onde a ironia corre o risco de se esvair na gratuidade e no escárnio. Se a morte do personagem é continuamente negada pela possibilidade do reinício do jogo *ad infinitum*, a banalização da revolta, da crítica e da própria negação do personagem esvazia a força de seus gestos, lançando para o jogador uma pergunta: existe de fato alguma liberdade de escolha? E mais: você *ainda* está vivo?

THE BEGGINER'S GUIDE: "CODA OU EPÍLOGO"

Yes, I have tricks in my pocket, I have things up my sleeve. But I am the opposite of a stage magician. He gives you illusion that has the appearance of truth. I give you truth in the pleasant disguise of illusion.

Tennessee Williams, *The Glass Menagerie*



CENÁRIO DO JOGO *THE BEGINNER'S GUIDE*

The Beginner's Guide é um jogo criado por Davey Wreden e veiculado pelo estúdio Everything Unlimited, lançado para Microsoft Windows e Linux em 1º de outubro de 2015. Consiste num game autobiográfico, aparentemente confessional, que dá continuidade ao premiado *The Stanley Parable*. Narrado em primeira pessoa pelo próprio autor, conduz o usuário a experimentar várias criações incompletas de jogos feitas por um desenvolvedor, amigo seu, chamado "Coda". Wreden desafia o jogador a explorar esses espaços com o objetivo de tentar entender que tipo de pessoa estaria por trás deles. No jogo, Wreden afirma que o *The Beginner's Guide* está aberto à interpretação e convida os jogadores a compartilhar suas próprias teorias, fornecendo seu endereço de e-mail para estabelecer um contato com o público. Dentro da narrativa, contudo, o jogador descobre que Wreden tentou forçar o significado dos jogos de Coda, numa apropriação ilícita que acaba por destruir o seu relacionamento. Alguns críticos entenderam o jogo como um comentário geral sobre a natureza do relacionamento entre desenvolvedores e jogadores, enquanto outros o consideraram-no uma alegoria das lutas pessoais de Wreden com o sucesso resultante do jogo anterior, *The Stanley Parable*.

A estrutura permite que o jogador se mova, explore o ambiente e interaja com alguns elementos à medida que progride ao longo da narrativa, sob o comando do narrador Wreden. Algumas áreas incluem a resolução de quebra-cabeças e a participação simulada em grupos de chats, mas não há como o personagem-jogador morrer, ou o jogador cometer um erro ou perder o jogo. Não se trata absolutamente disso, tanto é que a narração ajuda o jogador a ultrapassar momentos difíceis ou insuperáveis do jogo, conforme o planejado, como fornecer uma ponte para atravessar um labirinto invisível quando o jogador descobre essa dificuldade. O jogador pode retornar a qualquer ponto do jogo, e desativar a narração para explorar os espaços por conta própria.

Como no game anterior, o que sobressai na experiência é o investimento metaficcional, ou seja, a necessidade de refletir profundamente sobre o próprio objeto em lugar de utilizá-lo para outros fins. O conceito do jogo gira em torno da tentativa de compreender a natureza de uma pessoa através de seus arquivos e documentos computadorizados, desconsiderando a existência da pessoa em si.³

Auxiliado pela narração de Wreden, o jogador é informado sobre essa pessoa, supostamente real, chamada “Coda”: um desenvolvedor de jogos que o narrador teria conhecido em 2009. Considerado brilhante e enigmático, ele teria criado inúmeras ideias estranhas de jogos, posteriormente abandonadas e esquecidas. Wreden teria tido acesso a esses esboços, que estaria disponibilizando ao público neste “Guia para Iniciantes”. O jogador é, então, convidado a explorar esses jogos. A proposta de Wreden é levar o jogador a imaginar a personalidade de Coda a partir de sua produção. O *Guia do Iniciante* é apresentado na ordem cronológica geral dos protótipos

3 Lembra um episódio da série televisiva *Black Mirror*, cujo enredo discute a possibilidade de reconfigurar uma personalidade similar e *fake* de uma pessoa real, já falecida, a partir de seus dados de redes sociais e de documentação gravada na “nuvem”. Os familiares podem, assim, obter consolo em conversas telefônicas com uma inteligência artificial cuja verossimilhança com o morto é inegável. Também no filme *Ela* (2013), de Spike Jonze, num futuro não muito distante, o escritor solitário Theodore compra um novo sistema operacional desenhado para atender todas as suas necessidades. Para sua surpresa, uma relação romântica, de fato, começa a se desenvolver, de sua parte, pelo sistema operacional artificial. A história mistura ficção científica e romance, explorando a natureza do amor e as formas como a tecnologia nos conecta e nos isola, através de mecanismos ilusionistas cada vez mais complexos. No jogo, porém, investiga-se mais o ato indiscriminado do julgamento da *pessoa* do autor do que da natureza de sua obra. *The Beginner’s Guide* também toca, assim, na questão da apropriação da obra por parte de críticos inescrupulosos, tema que Jorge Luis Borges desenvolveu brilhantemente em seu famoso conto “Pierre Menard, autor do Quixote”, no qual explora ironicamente a postura do crítico que se julga mais sabedor do texto que o próprio autor. O tema da “morte do autor”, tão caro à contemporaneidade e discutido por Roland Barthes, também é convocado para essa discussão.

de Coda, mostrando a progressão de seu trabalho ao longo do tempo.

Em sua narração, Wreden explica que a obra de Coda serviu de inspiração para a sua, construída no período de 2008 a 2011, sugerindo que ele se valeu de muitos de seus conceitos para a elaboração do *The Beginner's Guide*. Esse jogo, em última instância, seria uma espécie de reconhecimento e homenagem ao amigo. Em sua própria defesa, Wreden afirma que sua releitura da obra de Coda teria sido motivada por um interesse positivo, ao perceber que o amigo vivenciava um período de bloqueio, não conseguindo transformar o tom eminentemente sombrio de seus jogos, quase sempre ambientados em prisões, situações de isolamento e dificuldade de comunicação, em produtos utilitários para o mercado. Para Wreden, o desenvolvimento de jogos não era uma atividade positiva para Coda. Assim, Wreden sentiu-se preocupado com o fato de Coda estar em meio a uma crise, e decidiu divulgar alguns de seus trabalhos a outras pessoas, supostamente para obter feedback e ajudar o amigo a superar o problema. O efeito, porém, foi contrário, e Coda rompeu sua amizade com Wreden, acusando-o de plágio e de fraude intelectual.

The Beginner's Guide incorpora essa reação no âmbito do próprio jogo, colocando no interior da galeria das produções de Coda, uma mensagem dele mesmo, rompendo sua relação com Wreden e exigindo que ele não mais divulgue seus esboços. A mensagem sugere que Coda discorda da interpretação de Wreden sobre o tom de seus jogos, como um sinal de luta emocional. Além disso, ele acusa Wreden de modificar os seus jogos para adicionar mais simbolismo e jogabilidade, e que todo o *The Beginner's Guide* poderia ser entendido como um ato de traição. Wreden tenta se defender afirmando que o objetivo do “Guia” era promover uma reconciliação com Coda, compartilhando seus jogos com o público em geral, como uma forma de pedir desculpas por suas ações. O jogo termina com uma espécie de epílogo, com Wreden confessando que o problema estabelecido em *The Beginner's Guide* estaria mais na sua dependência da validação social do que na eventual insociabilidade de Coda.

Uma interpretação comum é que o jogo representa a maneira como Wreden buscou administrar seus conflitos, desenvolvendo um alter-ego, Coda, como um desenvolvedor fictício criado para apresentar um portfólio de suas próprias ideias inacabadas, e talvez da viabilidade de levar adiante essas propostas como jogos interativos. A palavra “coda” significa “epílogo”, o “arremate” final de um trabalho artístico. Todo esse jogo funcionaria, assim, como uma conclusão do primeiro, visando ao estudo de possibilidades futuras. O curioso é que Wreden, de fato, nada mais produziu desde 2011.

Alguns consideraram este jogo uma obra de não-ficção, na medida em que os jogos apresentados são citações de um suposto desenvolvedor real que não é o Wreden, levantando questões de originalidade e direitos autorais, levando o “Guia” a poder ser interpretado como um exemplo do uso antiético do trabalho de outra pessoa. Isso justificaria o cinismo de Wreden ao final, quando confrontado com Coda, que denuncia seus expedientes ilícitos e aniquila suas desculpas interesseiras. Nesta interpretação, Wreden é um mero *ghostwriter* de um grande criador que, em algum momento, desenvolveu alguma simpatia por ele e foi traído em sua confiança. Esse criador parece mais amadurecido e consciente, capaz de revelar a Wreden suas motivações medíocres, seus valores distorcidos, sua ambição desmedida, e sobretudo, de deixar claro para o público a limitação criativa daquele que se apresenta como “autor” de seus trabalhos. Wreden simplesmente não existe sem a criatividade de Coda. E Coda simplesmente não cria sob as motivações oportunistas e viciadas de Wreden.

Tal construção também poderia ser compreendida como um manifesto do criador contra os abusos dos críticos, ou dos hiperleitores da pós-modernidade, que se julgam mais sabedores do que o próprio autor, e procedem como se ele não existisse. Daí a pergunta principal do jogo: quem é Coda? Coda existe? Haveria um autor numa situação onde tantas leituras competentes e arrasadoras se impõem como uma “lâmpada” a iluminar, explicar e “melhorar” a proposta original, a ponto de destruí-la? Num certo sentido, Wreden discute a força aprisionadora e devastadora da autoria por parte dos leitores empoderados do século XXI, e da crítica acadêmica e profissional movida pelo mercado, que acabam funcionando como constrangimentos aos artistas, sobretudo os muito jovens como ele, que mal se iniciaram na carreira e já se veem confrontados com desafios incontornáveis.

Em qualquer hipótese, a veiculação dessas duas obras, com todos os conflitos que carregam, acaba por abalar o mercado dos games, na medida em que põe em questão aspectos ainda não tão diretamente abordados no âmbito deste gênero de entretenimento. Construindo-se como uma crítica ontológica de seu próprio objeto, os jogos de Wreden se instauram exemplarmente no lugar de uma contracultura dos games de ação e violência, elaborando uma contundente crítica ao modo como o divertimento mediado pela tecnologia é criado, comercializado e estimulado no mundo contemporâneo; como ele desumaniza e dessensibiliza o sujeito, seja ele produtor ou receptor; e de como é possível sobreviver neste deserto subvertendo suas regras a partir do interior do sistema, e abrindo portas a outras mais instigantes, criativas e inovadoras possibilidades.

CONCLUSÃO

As obras aqui analisadas fornecem um exemplo de como os jogos *indie* podem subverter a cultura mercadológica dos games de ação e violência, fornecendo temas e estruturas argumentativas e filosóficas muito próximas daquelas encontradas na boa literatura impressa, sem perder o horizonte da fruição lúdica e prazerosa. Os paralelos possíveis de serem traçados com a literatura e com a arte a partir desses jogos são inúmeros e apresentam grandes possibilidades do ponto de vista pedagógico, promovendo o conhecimento e o debate em diversos campos da produção artística, além da aproximação entre suas técnicas e do estudo e compreensão mais elaborados de suas categorias similares.

Um “Guia para Iniciantes” como o de Wreden encontra paralelo nos experimentos do grupo francês OuLiPo – (*Ouvroir de Littérature Potentielle*, algo como *oficina de literatura potencial*): corrente literária formada por escritores e matemáticos, surgida na França em 1960, que propunha a libertação da literatura, aparentemente de maneira paradoxal, através de constrangimentos literários. Seus principais autores – Raymond Wueneau, François Le Lionnais, Italo Calvino e Georges Perec procuram propor regras para suas produções literárias, tais como escrever um romance inteiro utilizando uma só vogal (*Les revenentes*, de Georges Perec), ou utilizando ao máximo a linguagem oral (*Zazie no Metrô*, de Raymond Queneau), entre outras restrições. Italo Calvino propõe, no romance *Se um viajante numa noite de inverno*, algo semelhante a Wreden: anunciar ao público uma coletânea de esboços de narrativas inacabadas, que obrigam o leitor/jogador a percorrer enredos díspares numa sequência não linear, que desemboca numa questão filosófica sobre a possibilidade de existência do romance, ou da narrativa, no mundo contemporâneo.

Dois outros membros do OuLiPo, Marcel Bénabou e Jacques Roubaud, no artigo intitulado *Qu'est-ce que l'OuLiPo? (O que é o OuLiPo?)*, dizem que “é a literatura em quantidade ilimitada, potencialmente produzível até o fim dos tempos, infinitas para todos os usos”. Sobre o autor que se dedica a essa prática dizem que é “um rato que constrói seu próprio labirinto de onde se propõe a sair”. Não por acaso, a imagem de um imenso labirinto espalha-se na tela do *The Beginner's Guide*, sugerindo Wreden como esse rato oulipiano, buscando saídas criativas num mundo que se fecha cada vez mais na ameaça da repetição e do esgotamento.

REFERÊNCIAS

- AARSETH, Espen. *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1997.
- BARTHES, Roland. A morte do autor, in: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. O narrador, in: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BORGES, Jorge Luis. Pierre Menard, autor do Quixote, in: *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GAGGI, Silvio. *From text to hypertext*. Decentering the subject in fiction, film, the visual arts and electronic media. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1997.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FERREIRA, Ermelinda. Inanimate Alice: o bildungsroman da era digital, in: *Intersemiose Revista Digital*. Ano 2, n. 4, dez 2013.
- FERREIRA, Ermelinda e OLIVEIRA, Joanita. Inventário poético: anotações sobre os resíduos do humano na literatura, in: *Revista Ilha do Desterro*, vol. 70, n. 2, 2017.
- HAYLES, N. Katherine. *Electronic literature: new horizons for the literary*. Indiana: University of Notre Dame, 2008.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- LANDOW, George P. *Hypertext 3.0. Critical theory and new media in na era of globalization*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2006.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- . *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.
- . *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MAYRA, Frans. *An introduction to game studies*.

- Games in culture. London: Sage, 2008.
- MELVILLE, Hermann. *Bartleby, o escrivão*. Uma história de Wall Street. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- MURRAY, Janet. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp, 2003.
- NOVAES, Adauto (Org.). *Mutações*. São Paulo: Cia. das Letras.
- _____. *O homem máquina*. A ciência manipula o corpo. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.
- PERRON, Bernard e WOLF, Mark J. P. (Eds.) *The videogame theory reader*. New York: Routledge, 2007.
- _____. *The videogame theory reader 2*. (Eds.) New York: Routledge, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano*. Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.
- WREDEN, Davey. *The Stanley Parable*. Ficção interativa. Everything Unlimited, 2011.
- _____. *The Beginner's Guide*. Ficção interativa. Everything Unlimited, 2015.

NARRADORES EM EDGAR ALLAN POE E MACHADO DE ASSIS: LETRAMENTO LITERÁRIO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO

Cássia Ferreira de Freitas Tirapani

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

professoracassiatirapani@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

me@stremendes@ig.com.br

RESUMO: Por diversos motivos, o ensino de literatura tem se mostrado insuficiente nas escolas públicas brasileiras, sobretudo no Ensino Fundamental II. A partir do estudo de narradores não confiáveis em primeira pessoa e de um narrador em terceira pessoa, o presente trabalho busca sugerir formas de se desenvolver o letramento literário em sala de aula, ancorado no conceito de “ampliação de repertório” de Wolfgang Iser. Essa proposta aborda o conto *O coração delator*, de Edgar Allan Poe, a adaptação em quadrinhos e a adaptação televisiva do conto *O enfermeiro*, originalmente escrito por Machado de Assis, e o conto estendido *O alienista*, de Machado de Assis. Encontrando-se em fase de implementação da intervenção pedagógica, apresentamos aqui as hipóteses de trabalho levantadas ao longo da pesquisa, que usa como metodologia a pesquisa-ação. Os atores envolvidos nesse projeto são a professora-pesquisadora e alunos de um nono ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

PALAVRAS-CHAVE: Narrador; Adaptação; Cânone; Quadrinhos; Repertório.

ABSTRACT: For various reasons, the teaching of literature, especially in the elementary school II, has proven incipient in Brazilian public schools. From the study of unreliable narrators in first-person and third-person narrator, this work seeks to suggest ways to develop literary abilities in the classroom anchored in the concept of enlargement of repertoire of Wolfgang Iser. This proposal to approach the tale “*The Tell-Tale Heart*”, by Edgar Allan Poe, the comic adaptation and the TV adaptation of the tale “*O enfermeiro*”, originally written by Machado de Assis and the tale “*O alienista*”, also written by Machado de Assis. All of them were in implementation phase of the pedagogical intervention. This dissertation will present the hypothesis of work raised throughout research that uses the research-action methodology. The actors involved in this project are the teacher-researcher and a ninth grade students of the elementary school of a municipal school in Juiz de Fora, Minas Gerais.

KEYWORDS: Narrator; Adaptation; Canon; Comic; Repertoire.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa – publicados em 1998, preconizam que os letramentos devem ser ampliados pela escola de forma gradual ao longo dos oito anos do ensino fundamental. Na mesma direção, em 2017, foi divulgada a Base Nacional Comum Curricular trazendo a seguinte afirmativa:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 65 e 66)

Embora transcorridos 20 anos da publicação dos PCN e atualmente o ensino fundamental ser integralizado em 9 anos, observa-se que ainda há muito por fazer para que a escola, em especial a escola pública, que abrange uma grande diversidade socioeconômica, consiga concretizar o proposto nos parâmetros curriculares e recentemente corroborado pela BNCC.

A contemporaneidade, permeada pelas TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – tem se apresentado como grande desafio à escola pública que, se se abstrair dessa realidade, não conseguirá atrair e/ou manter o interesse do estudante do século XXI. Assim, é preciso buscar formas de conjugar a realidade tecnológica atual, a qual alunos, em muitos casos, não têm acesso à uma alimentação balanceada, moram em locais com problemas graves de saneamento básico, mas possuem smartphones conectados em redes sociais o tempo todo, com a tradição cultural. Nesse sentido, salienta-se a importância do trabalho com textos de autores canônicos, porque servem de instrumento para o aprendizado e para a formação do aluno, que através da tradição cultural, é convidado a analisar inúmeras características imbricadas na obra abordada.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Uma das bases do presente trabalho é o conceito de “letramento literário” definido por Paulino e Cosson (2009, p. 67) “como o processo de

apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Assim sendo, trata-se de algo em constante transformação, desenvolvimento e ressignificação, uma vez que não é estanque. O *locus privilegiado* para o letramento literário é, sem dúvida, a escola, mas não está limitado a ela, pois diferentes leituras podem ser feitas de um mesmo texto literário, já que há múltiplas formas de preencher os vazios presentes nele. Isso se deve justamente porque, em sendo o letramento literário um processo em constante execução, o sujeito que retomar um texto dias, meses ou anos mais tarde, já não será o mesmo, o que significa dizer que perceberá detalhes que antes não havia notado, ou terá sua atenção voltada mais para um detalhe do que para outro e a isso Iser (1996, p. 101) chama de “não dado” nos textos literários, pois novos sentidos serão extraídos nessa releitura.

Ao considerarmos que a formação do leitor se dá pelo resultado de suas experiências de leituras, num constante movimento de ressignificação, de desconstrução e de assimilação de novos conhecimentos e novas perspectivas, não podemos ignorar a importância do cânone para esse processo. Não obstante às discussões que o termo suscita, consideramos como cânone literário a relação de obras relevantes para uma cultura ou país e que são retomadas por outros escritores, em outras obras ao longo do tempo.

têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos. (COSSON, 2016, p. 33-4)

Ítalo Calvino (2007, p. 10) destaca que o primeiro contato com os clássicos se dá na juventude, o que vem corroborar a importância de um trabalho sistematizado com alunos do fundamental II para que sejam instrumentalizados a estabelecer um pacto com o texto e que também saibam fazer escolhas pautadas na qualidade do texto, independentemente de ser canônico ou contemporâneo. Considerando que o trabalho com o literário não tem sido privilegiado nos anos finais do ensino fundamental, ao ingressar no ensino médio, os educandos, de um modo geral, têm apresentado grande dificuldade. Uma vez já familiarizado com o texto literário, tendo o ensino sido pautado numa progressão de complexidade conforme o avanço nos anos de

escolarização, tal panorama tende a ser alterado e o aprendizado mais efetivo.

A importância de se ensinar a ler o texto literário está no fato de que fazemos parte do de uma comunidade de leitores, pois partilhamos de convenções que norteiam a maneira como o leitor construirá a materialização do texto literário. Assim, “os sentidos que damos a um texto estão previamente assegurados pelas regras da comunidade interpretativa à qual pertencemos.” (Cosson, 2017, p. 137)

Pensando que um texto é o resultado de textos outros produzidos anteriormente, ou seja, considerando a relativização do conceito de ineditismo, à medida em que se acolhe a perspectiva de que o conhecimento e, conseqüentemente, a produção escrita sempre partem de um ponto, de um aspecto já estudado até chegar a descobertas, reconstruções conceituais, refutações ou complementações, podemos também admitir que o leitor é um ser resultante sempre de suas experiências prévias e em permanente mutação. Dessa forma, uma forma de facilitar o trabalho com o texto literário com leitores em formação que tem se mostrado bastante exitosa é a estratégia de leitura protocolada, que consiste em fazer pausas programadas durante a leitura, para que, mediante a intervenção do professor, os alunos possam levantar hipóteses, fazer inferências acerca do que se apresentará adiante no texto, observar os recursos linguísticos utilizados pelo autor.

O conceito de repertório que adotamos no presente trabalho é o definido por Wolfgang Iser, em *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, de 1996, que foi desenvolvido com base no modelo dos atos de fala. Para o autor, “o texto literário é uma figura fictícia” e não se apresenta como oposto da realidade, mas sim como uma estrutura comunicativa, como uma manifestação da existência humana.

Partindo dessa perspectiva, a fim de que haja interação entre falante e interlocutor, é necessário que a enunciação se refira a uma convenção partilhada entre ambos os sujeitos e que se dê dentro de procedimentos aceitos e adequados a uma situação específica. Do mesmo modo, Iser entende que o texto literário é um objeto de comunicação entre autor e leitor. Porém aqui, o efeito esperado é o estético, pois os “vazios” presentes no texto e que devem ser preenchidos pelo leitor, considerando inclusive o contexto, garantirão a existência do texto. Considerando-se que não há uma forma única convencionada de ler, visto que o ato da leitura é ao mesmo tempo individual e social, da mesma maneira não há apenas uma leitura aceita.

A leitura do texto literário assume grande importância na formação do indivíduo na medida em que exige do leitor uma postura ativa para que se crie o imaginário a partir daquilo que é fornecido pelo texto, “pois enquanto

material dado, o texto é mera virtualidade, que se atualiza apenas no sujeito” (Iser, 1996, p. 123). Significa dizer que a relação dialógica entre texto e leitor se dá no momento em que as contingências geradas pelo dado e não-dado presentes no texto são reduzidas mediante as inserções feitas pelo leitor.

Objetivando esclarecer mais o conceito de repertório, que é de suma importância para que se entenda a relação dialógica entre texto e leitor, o autor nos mostra que sua teoria abarca os “elementos do texto que ultrapassam a imanência deste.” (Iser, 1996, p. 130). Nesse sentido, podemos considerar inclusive que o texto literário retoma a tradição literária, entre outros elementos. Assim sendo, podemos concluir que aquele componente presente no texto e que não é totalmente estranho ao leitor é o que garante que haja a interação entre ambos, ou seja, é o que possibilita a realização do texto. Fazendo referência a um conceito linguístico, equivale dizer que, para que haja o novo, não se pode ignorar o velho, ou seja, para que seja ampliado o repertório do texto, é preciso que haja também dados que sejam de conhecimento prévio. Daí se compreender que há diferentes níveis de leitores e que o letramento literário é um processo em permanente realização.

Dessa forma, pode-se entender o caráter subversivo do texto literário, que não se apresenta como uma cópia da realidade, mas sim como um instrumento para se entender o contexto e a realidade. Portanto, mostra caminhos para que se entenda o momento histórico e os conflitos do sistema de época ao qual faz referência.

De um modo geral e simplificado, podemos dizer que o repertório de um aluno será ampliado a partir do momento em que se parta de algo que já esteja internalizado ou que seja ao menos familiar e caminhe em direção ao novo, ou seja, é preciso que o nível de complexidade dos textos seja gradativamente aumentado: “sabemos que não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis.” (Colomer, 2007, p. 44). Para tanto, há que ser feita uma seleção criteriosa do material a ser trabalhado, visando o letramento literário. Mais uma vez, destaca-se a função da escola, que não pode se furtar ao seu papel formador. Dessa forma, usar como critério de seleção apenas o gosto do aluno não garantirá que haja um amadurecimento do leitor, pois estará estagnado a signos que já domina.

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação *de ensinar o que fazer para entender* um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. (COLOMER,

2007, p. 45)

Para Linda Hutcheon, relevante teórica literária canadense, que em seu livro *Uma teoria da adaptação* (2013) nos apresenta uma sólida fundamentação acerca do tema adaptação, o texto adaptado, embora seja um segundo produto, não é secundário, não ocupa um espaço inferior no universo cultural de uma comunidade, ou seja, a adaptação é uma obra em si. Assim, perante a notória dificuldade da escola em formar leitores literários, as adaptações são mais um meio de se desenvolver o letramento literário.

Em função da aquisição de capital cultural, as adaptações apresentam-se como importantes instrumentos pedagógicos ao transcodificar obras literárias em outros formatos e mídias, aproximando os alunos dos textos e servindo como entrada para a ampliação de volume de leituras e também do repertório, na medida em que podem ser uma oportunidade para que se venha a conhecer o texto que originou a adaptação

Especificamente para este trabalho, foram selecionados contos de dois autores de extrema importância para a literatura universal: Edgar Allan Poe e Machado de Assis.

Além da inegável relevância dos dois autores, há entre as obras selecionadas – *O coração delator*, de Edgar Allan Poe; adaptações de *O enfermeiro*, originalmente escrito por Machado de Assis e *O alienista*, também de Machado de Assis – pontos convergentes e divergentes que nos servirão de base para a ampliação de repertório a que propomos. A recorrência da temática da loucura e do crime é um ponto que liga ambos os textos a serem abordados na presente proposta. Já no tocante ao narrador, o conto de Edgar Allan Poe e a adaptação em quadrinhos de *O enfermeiro* são narrados em primeira pessoa, conto estendido de Machado de Assis, em terceira, o que nos dará subsídios para o aprofundamento do conceito de foco narrativo.

O escritor inglês James Wood, em sua obra *Como funciona a ficção*, de 2017, lança luzes sobre essa categoria da narrativa:

A ideia comum é de que existe um contraste entre a narração confiável (a onisciência da terceira pessoa) e a narração não confiável (o narrador não confiável na primeira pessoa, que sabe menos de si do que o leitor acaba sabendo). (WOOD, 2017, p.19)

Ainda de acordo com o crítico, a narração em primeira pessoa

pode trazer consigo certo grau de confiabilidade quando o narrador relata sua história de um ponto já distanciado no tempo, quando já lhe é possível vislumbrar com certo distanciamento os fatos vividos. Não é o que vemos no narrador de *O enfermeiro* que, embora narre a história deslocado do tempo em que ocorrera, ainda traz consigo marcas que não nos deixam afirmar se o que nos diz é realmente a tradução da verdade. Isso porque os fatos nos são apresentados como se estivessem sendo revividos no exato instante da narração.

Por outro lado, Wood nos provoca reflexão quando, ao se referir à narração onisciente, afirma que:

O estilo do autor em geral tende a fazer a onisciência da terceira pessoa parecer parcial e tendenciosa. O estilo costuma atrair nossa atenção para o escritor, para o artifício da construção autoral e, portanto, para a marca pessoal do autor. (WOOD, 2017, p. 21)

Para além, quanto à questão da onisciência do narrador, o estudioso concluiu que ela é quase impossível, porque ao contar-se a história, há a tendência de se assumir o lugar da personagem, e isso faz com que nos unamos a ela e passemos a assumir como sendo nossas as suas atitudes.

METODOLOGIA

A metodologia empregada aqui é a da pesquisa-ação, cujo teor informativo e conscientizador visa uma intervenção pedagógica com fim de possibilitar alteração no *status quo* do ensino de literatura no segundo seguimento do ensino fundamental. De acordo com Michel Thiollent (1986, p. 14):

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

É mister destacar que, como todo processo de ensino/aprendizagem, a ampliação de repertório e o letramento literário se dão de formas várias, o

que corrobora ser esta metodologia a mais indicada, uma vez que “não segue uma série de fases rigidamente ordenadas.” (THIOLLENT, 1986, p. 47)

PROPOSTA INTERVENTIVA

Nossa proposta interventiva, objetivando não só a ampliação de repertório no tocante ao narrador não confiável e ao narrador em terceira pessoa, mas também a outros elementos da narrativa, bem como as características do gênero conto, abordará três obras de dois escritores canônicos, a saber: o conto *O coração delator*, de Edgar Allan Poe, adaptações de *O enfermeiro*, escrito originalmente por Machado de Assis e *O alienista*, de Machado de Assis.

O trabalho estabelece estratégias de leitura através da leitura protocolada, visando aumentar o interesse dos alunos, aproximá-los do cânone literário e ampliar seu repertório sobre narrador não confiável e narrador onisciente.

Dividimos a intervenção em i) motivação, que parte da leitura de ilustrações que remetam ao conto *O coração delator*; ii) leitura protocolada do conto de Poe; iii) leitura protocolada da adaptação em quadrinhos do conto *O enfermeiro*; iv) exibição da adaptação televisiva do referido conto de Machado de Assis e v) leitura protocolada do conto estendido *O alienista*.

As pausas protocoladas, realizadas em momentos estratégicos das leituras, visam, a partir de questionamentos, instigar o senso crítico dos alunos, fazer com que notem especificidades de cada autor, as estratégias de cada narrador, aguçar o olhar dos estudantes para os elementos linguísticos. Assim, devem ser realizados oralmente, a fim de possibilitar o aprendizado também através da interação entre os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já exposto, o trabalho com o literário tem sido negligenciado, principalmente no ensino fundamental II. Isso se dá por inúmeros fatores como falta de acesso às bibliotecas, falta do hábito de leitura, escassez de recursos didáticos, falhas na formação docente, excesso de uso de aparelhos eletrônicos com os quais os jovens da contemporaneidade se identificam mais do que com livros físicos. Diante de cenário tão adverso, a inação não pode ser uma opção. É inegável que vivemos uma época de

transformações mediadas pelas tecnologias e que ainda não sabemos onde chegaremos, mas a relação dialógica entre leitor e texto, mesmo perpassada por novos meios e formatos, não deixará de existir, portanto, o ensino de literatura precisa ser revisitado para que alterações consistentes sejam de fato implementadas e propiciem a formação do leitor literário, que estará assim imensamente mais bem preparado para compreender as vicissitudes de uma comunidade cultural.

As propostas aqui apresentadas, que conjugam o uso de adaptação em quadrinhos, adaptação televisiva, ilustração e livro físico, perpassadas pela leitura protocolada, mostram-se como excelentes formas de desenvolver nos estudantes as habilidades de leitura que facilitarão o desenvolvimento do letramento literário e a ampliação de seu repertório. A mediação docente colabora para que os alunos se sintam seguros e se percebam capazes de ler textos canônicos e, a partir daí, assumir uma nova postura diante do literário.

REFERÊNCIAS

ABDALA JR, Benjamin. *Introdução à análise da narrativa*. São Paulo: Scipione, 1995.

ASSIS, Machado de. *O alienista*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BAGNO, Marcos (Org.). *Machado de Assis para principiantes*. São Paulo: Ática, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOOM, Harold. Uma elegia para o cânone. In: _____. *O cânone ocidental*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

CALVINO. Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____ . *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. Quando se adapta uma obra literária para crianças e jovens, que gênero textual é adaptado? *Conjectura*. Caxias do Sul, v.16, n.2, p. 156-168, maio/ago. 2011.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. 2ª. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.
- ISER, Wolfgang. O repertório do texto. In: *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. *Proposta curricular da rede municipal: Língua Portuguesa*. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012.
- MIRANDA, Neusa Salim. *Reflexão metalinguística do ensino fundamental: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento)
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: introdução à problemática da literatura*. São Paulo: Melhoramento, 1970.
- NISKIER, Arnaldo. *O olhar pedagógico em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 2001.
- PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, n. 1, 2004, p. 47-62, Universidade do Minho, Portugal.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

POE, Edgar Allan. *Edgar Allan Poe: medo clássico*. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2017.

SOARES, Magda B. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio*, ano 8, n. 29, p. 18-22, fev. /abr. 2004.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Penso, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

VILACHÁ, Francisco S. *O enfermeiro: conto de Machado de Assis*. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

LÍNGUA, BRASA, CARNE E FLOR: A POESIA ERÓTICO- MUSICAL DE IARA RENNÓ

Ingrid Fernanda Rodrigues

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Ingridrodrigues.lettras@gmail.com

Bianca Gabrielle Cunha da Hora

Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)

Bianca_hora@yahoo.com.br

RESUMO: A atriz, cantora e compositora Iara Rennó surpreende pela qualidade de seus trabalhos. Não obstante, trouxe para a poesia toda a ousadia que demonstra no palco. “Língua, Brasa, Carne Flor” é um canto de libertação, de feminilidade selvagem e de um feminismo velado. Iara levanta bandeiras através de atitudes. Esta obra trata da sexualidade de uma maneira simples, sem luvas e carrega uma poesia cheia de musicalidade. Fazendo esta conexão entre o corpo, a poesia e a música este trabalho busca tratar, através da obra em questão, as finas fronteiras entre essas manifestações artísticas – tão bem tecidas pela artista – com um olhar feminista e utilizando como ferramenta de análise o processo de criação artística. A poesia de Iara Rennó com seu cunho erótico questiona alguns conceitos pré-estabelecidos sobre comportamento, prazer feminino e sobre a própria poesia. É esperado através deste paralelo entre poesia-feminismo-música mostrar suas formas de conexão e estruturação através da Intersemiose.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia erótica; Música; Feminismo; Intersemiose.

ABSTRACT: The actress, singer and composer Iara Rennó surprises by the quality of its works. Nevertheless, he brought to the poetry all the audacity he shows on the stage. “Language, Brasa, Carne flor” is a song of liberation, wild femininity and veiled feminism. Iara raises flags through attitudes. This work deals with sexuality in a simple way, without gloves and carries a poetry full of musicality. Making this connection between body, poetry and music, this work seeks to treat, through the work in question, the fine boundaries between these artistic manifestations - so well woven by the artist - with a feminist look and using as an analysis tool the process of artistic creation. The poetry of Iara Rennó with its erotic imprint questions some pre-established concepts about behavior, female pleasure and poetry itself. It is expected through this parallel between poetry-feminism-music show their forms of connection and structuring through Intersemiosis.

KEYWORDS: Erotic poetry; Music; Feminism; Intersemiosis.

A LÍNGUA DA MÚSICA E A LÍNGUA DA POESIA

A artista Iara Espíndola Rennó se levantou como figura imponente na cena musical paulistana. Sua ascendência familiar é referência na música popular brasileira, filha do jornalista e letrista Carlos Rennó com a compositora e cantora Alzira Espíndola, Iara também é sobrinha da renomada cantora Tetê Espíndola. Aos 40 anos, Iara possui formação em letras pela USP e uma larga carreira como compositora. A artista também é poeta, tem em sua autoria o livro *Língua Brasa Carne e Flor* de poesias eróticas. Iara Rennó se coloca em suas obras como uma mulher intensa, em exuberância e estilo e se apresenta como uma força da natureza que exala sua feminilidade selvagem. A poeta Alice Ruiz (2015) atribui a Iara a alcunha de *a nova mulher*, e isto vai muito além de discursos feministas, coloca a mulher como fêmea selvagem, com todo seu poder de mulher bem resolvida.

Língua Brasa Carne Flor trata-se de um livrinho formado por vários outros livrinhos com a pretensão de se fazer música. Ao analisar a semântica de cada um desses substantivos, encontramos não apenas um roteiro poético para a compreensão do livro. Mas uma significação do próprio ato de fazer poesia erótica.

A língua não se trata apenas de um músculo ou um sistema de comunicação, a língua é um manifesto, uma forma de rebelar-se, uma forma de amar. A língua é instrumento de emancipação e instrumento de intimidação, a língua pode ser usada para ferir ou para apaziguar, a língua precisa dos seus falantes, dos seus poetas e dos seus amantes. Ao subdividir seu livro em pequenos tomos é totalmente compreensível que Iara Rennó tenha dedicado um deles à língua, seu maior e mais afiado instrumento de trabalho.

A capacidade que temos de inferir várias manifestações da língua chamamos de linguagem e esta pode vir com várias conotações diferentes. A poesia tem uma linguagem própria, assim como a música e a transcrição das notações musicais que dão uma significação particular ao que o compositor gostaria de dizer. A análise intersemiótica, isto é, o olhar multifacetado para a compreensão dessas manifestações dá uma amplitude maior de significação. Como no poema abaixo (RENNÓ, 2015 p.53):

[: poderia/ penetrar sua tarde vazia/ e só para o seu deleite/ toda
minha poesia/ derramar feito leite/ ainda quente em sua boca/ lavar
da sua face essa máscara/ barata/ cafajeite/ fantasia que te reveste/
mas peste/ sua cabeça oca/ louca/ é perversa/ não vale o dom de
quem versa/ não há o que se mereça/ tá mais aqui não quem falou/

proporcionados pela língua.

A BRASA DA POESIA ERÓTICA

A literatura é um veículo de transmissão de pensamento. Ela atenta para as relações do homem com o que ele tem dentro de si. Ao pensar em literatura e erotismo temos um tema de natureza social, política e estética. O feminismo veio na intenção de quebrar tabus ligados a sexualidade feminina. Gerando uma revolução social e política, o motivo desses temas estarem ligados é a sua relação intrínseca com a arte. A arte tem esse poder canalizador e libertador, capaz de versar sobre os mais diversos assuntos e transformá-los num só, aqui o denominador comum seria a literatura. Uma das pioneiras da literatura erótica feminina no Brasil foi Gilka Machado¹, ganhou a alcunha de *mulher nua da literatura* por Carlos Drummond de Andrade. Apesar de sua importância histórico literária, ela foi esquecida durante muitos anos pelos cânones da literatura e desmembrada até mesmo do movimento modernista. Mas afinal, o que tanto assusta uma mulher falando de erotismo? Antes de começar a discorrer sobre o erótico na literatura feminina, é importante diferenciar o que seria o erótico e o pornográfico. De uma forma mais simplista o erótico está ligado a parte mais sensorial, ao pensamento, excitação, insinuação e imaginação. Enquanto que o pornográfico refere-se à sexualidade sem nenhum mistério. O pornográfico não mantém obrigatoriamente relações com o sentimento ou as emoções.

A escritora Franco Americana Anaís Nin², ao escrever seu diário particular na década de 40, descreve a dificuldade que tem ao escrever somente sobre sexo, ela sentia a necessidade de descrições e poesia diante de qualquer descrição de ato sexual. Para ela “o sexo perde todo seu poder e magia quando se torna explícito, mecânico. Torna-se uma chatice!” (NIN, 2011 p. 12). Para a autora, a descrição erótica, isto é, a sensualidade, os

1 Gilka Machado fez parte do movimento simbolista, publicou seu primeiro volume aos 22 anos. Foi fundadora do primeiro partido feminino em 1910. Em 1922 publica “Mulher nua” como todas as suas obras de cunho erótico o livro fala sobre o desejo de uma mulher e como ela gostaria de ser desejada.

2 Anaís Nin é uma escritora Americana de origem cubana, francesa e dinamarquesa. Filha de músico e neta de diplomatas, desde criança teve uma educação diferenciada e pautada pela influência de livros. Casou-se e após alguns anos o marido a apresentou a Henry Miller, escritor pelo qual ela veio a apaixonar-se e deu início a uma vida pautada pela poesia e pela vivência desse amor tórrido.

sentimentos e emoções são essenciais à criação literária e a inflamação erótica que culmina no sexo. Através de seus inúmeros contos e romances, Anaís Nin se propôs a escrever como uma “mulher” o que a distinguiu das outras literaturas que já haviam sobre o tema.

Diferentemente das autoras supracitadas, Iara Rennó traz uma poesia não apenas sensual, mas descreve relações sexuais, com uma pitada de humor dentro da sua poesia. E trazendo para nossa realidade do século XX, essas descrições tornam o texto mais atrativo e divertido ao leitor. Como Xico Sá prefaciou: “o livro é bem Iara Rennó”. A pitada de sacanagem que ela coloca surpreende pela simplicidade e tom de coloquialidade. O leitor tem a sensação de estar diante de um diário íntimo com total intenção de ser lido.

O poema a seguir *Segundo Dia Mei’da Tarde*. (RENNÓ, 2015 p.17) Traz em sua estrutura rítmica rimas emparelhadas, com exceção do segundo verso em estilo branco, usado como complemento estético do terceiro verso.

Segundo Dia mei’da tarde

Mensagem na garrafa

Beijo a distância

Isso tem graça?

Roubo sua iniciativa uma vez

Fico refém da minha avidez

Punida pelo seu silêncio

Ardo sozinha no cio

Sonho com o gosto do seu falo

Me calo me calo me calo me calo

De tanto calar eis que na calada

Da noite chega a resposta esperada

É culpa dos franceses só isso

São horas de compromisso

Nota-se que o eu poético faz uma crítica ao amor romântico, onde o desejo pelo outro é suprimido. O eu poético fala em “desejo”, “falo” e “avidez” todas com uma conotação de impulsos sexuais. Esta linguagem puxa para o jogo de palavras e a recuperação de sentidos, dando musicalidade ao sexo. Battaille (1987) afirma que o erotismo tem por fim atingir o mais íntimo do nosso ser, por isso esse desnudamento do eu poético. Iara Rennó busca uma linguagem mais clara e envolvente pondo o leitor na mesma esfera de ebulição que o eu poético se propõe.

O erotismo dos corações é mais livre. Ele se separa, na aparência, da materialidade do erotismo dos corpos, mas dele procede, não passando, com frequência, de um seu aspecto estabilizado pela afeição recíproca dos amantes. Ele pode se desligar inteiramente daquele, mas isto são exceções, justificadas pela grande diversidade dos seres humanos. Em sua origem, a paixão dos amantes prolonga no campo da simpatia moral a fusão dos corpos entre si. Ela a prolonga ou lhe serve de introdução. Mas, para aquele que a sente, a paixão pode ter um sentido mais violento que o desejo dos corpos. Nunca devemos esquecer que, apesar das promessas de felicidade que a acompanham, ela introduz inicialmente a confusão e a desordem. A paixão venturosa acarreta uma desordem tão violenta que a felicidade em questão, antes de ser uma felicidade cujo gozo é possível, é tão grande que é comparável ao seu oposto, o sofrimento. Sua essência é a substituição de uma descontinuidade persistente por uma continuidade maravilhosa entre dois seres. Mas essa continuidade é, sobretudo, sensível na angústia, na medida em que ela é inacessível, na medida em que ela é busca na impotência e na agitação. (BATAILLE, 1987, p. 15)

No trecho “De tanto calar eis que na calada Da noite chega a resposta esperada” temos o eu poético recebendo a cura para seus anseios, através da visita inesperada, porém desejada, do amante. Essa dualidade entre o querer/ter, a paixão e o amor, ferem princípios e podem ser melhor discutidas através da série de poemas subsequentes onde é descrito o restante da semana: *Segundo Dia mei’ da tarde* é a Segunda-feira, o poema seguinte é “*Suspiro suspenso no tempo* (Terça-feira), seguido por *Quarta Fera Ferida*, *Quinta dos infernos*, *Santa Sexta*, *Sábado de Não Ressurreição* e *Domingo de Prosa*.

A CARNE DA POESIA EM FORMA DE MÚSICA

Propomos o estudo da poesia de Iara Rennó pelo viés da Intersemiose. Para tanto é preciso entender que a simples tradução de um sistema literário para um sistema musical é uma relação muito simplista e lacônica das vastas possibilidades que uma tradução intersemiótica se propõe. Tanto a música quanto a literatura têm em sua estrutura e gênese artística o tempo. Este irá dizer sobre o ritmo, a rima e o metro, tanto na canção como no poema. Ezra Pound acreditava que a verdadeira compreensão da música se dava através

da poesia, tanto pela semelhança entre as duas artes, quanto pela forma com que elas se propõem enquanto objetos artísticos. Música e poesia tem como função a Fruição.

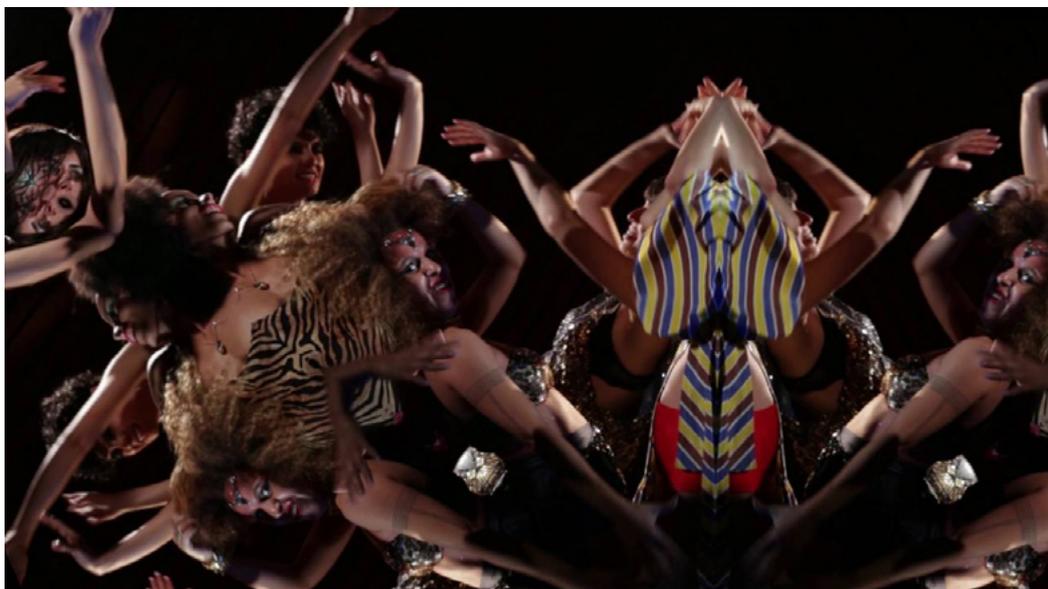
A música é uma arte audível e se propõe a fazer escutar e provocar sensações, a poesia é feita para ser lida, entretanto os efeitos de uma poesia declamada podem ser diferentes ao ouvinte. E quando a poesia é uma música pronta? Sem cortes, enxertos ou ressignificações?

Iara Rennó, após a publicação de *Língua Brasa Carne Flor* percebeu que tinha em mãos não apenas um livro, mas um possível novo álbum e assim nasceu o *Arco*³. A temática sensual estava debaixo da pele da artista e através dela é possível ver uma tradução intersemiótica tomando forma.

QUE M AMA M AMA

É o título de um dos poemas da Iara Rennó, no segundo tomo do seu livro: *Língua*. Este “anagrama” permite algumas leituras. *Quem me ama me ama* ou *Que mama mama*. O que a poeta, com o olhar da compositora fez em seguida foi muito interessante. Ela mudou a justaposição das palavras e ficou: Mama-me. Um de seus cliques mais controversos. Onde várias mulheres são convidadas a exibirem seus seios, numa clara alusão ao verbo mamar. Que assume um cunho erótico e libertador para a mulher. A musicalização do poema se deu graças a batida envolvente e a criação de um Refrão para compor a música. O uso de um compasso composto, no início de uma estrutura simples chama atenção e dá um tom dançante na música. Iara utiliza guitarra, Maria Beraldo Utiliza um Clarone (Clarinete baixo) e Mariá Portugal fica a cargo da bateria. Repare na musicalidade do poema, mesmo na ausência do refrão.

³ Os Cds Gêmeos *Arco* e *Flecha* de Iara Rennó, complementam um novo ciclo de sua trajetória artística. O *Arco* a cru traz dentro de si a feminilidade da compositora. A obra possui nove canções assumidas em parceria com um time de mulheres que ocupam os versos e instrumentos do trabalho. No outro oposto, o disco complementar *Flecha*, que abraça a MPB e mostra a colaboração entre Rennó e um grupo de cantores, músicos e compositores em uma sequência de outras nove músicas. Um disco complementa o outro. Enquanto que o *Arco* tem um Eu Feminino energizado, a *flecha* tem uma personificação masculina da compositora, que traz a sensibilidade “masculina”. A maioria das letras do *Arco* foram extraídas de *Língua Brasa Carne Flor*.



CAPA DO CLIPE DE IARA RENNÓ MAMMA ME

Sonha que me despe
E a festa acontece
Sem roupa nem confete
Só carne
Com a carne se veste
Se isso lhe apetece
Rasga essa fantasia
Sacia essa sede
Até dissolver-se em mim
Me veste me desfila
Me fia me confia
Seu coração em chamas
Me chama
Me acende e ascende em mim

Mama-me me mama ê ô ô ô
Mama-me me mama ê ô ô ô

Morde meu cangote
Galopa o meu galope
Lê minha partitura

Com sua parte dura
 Perfuma perfura
 Penetra meus poros
 Enquanto eu evaporo
 Na noite mais escura

A poeta inicia os versos com rimas emparelhadas, mantém-se até quebrar o protocolo no verso Rasga essa fantasia. Mas toda essa quebra dá um tom mais harmonioso no formato de canção. A canção Mama-me mexe não apenas com o lado poético e musical da Iara Rennó, antes é um manifesto sobre seu corpo, sobre sua forma de se expressar e se portar como mulher e fêmea. O poema/canção é o produto de uma Iara feminista, esta que rege todos os lados artísticos em questão. Iara é língua, Iara é Brasa, Iara É Carne, Iara é Flor...

FLOR FEMININA, RESISTÊNCIA FEMINISTA

No dicionário Houaiss, a palavra *Feminino* tem o seguinte significado: “relativo a fêmea ou a mulher/ referente ao sexo caracterizado pelo ovário nos animais e nas plantas; fêmeo”. Da definição apresentada por um dos mais famosos dicionários da língua portuguesa pode-se inferir duas coisas: 1 – o adjetivo relaciona-se diretamente ao conceito de mulher ligada à questão biológica (ignorando a identidade de gênero); 2 – por estar relacionado à biologia, o ser feminino não seria uma característica atribuída aos seres pelo meio externo, mas algo inerente aos seres que nasceram com o órgão reprodutor feminino.

Logo, ser feminina é algo esperado pelas pessoas que são biologicamente mulheres e não o ser seria considerado um desvio à natureza do que é ser mulher. Assim, as pessoas que nascem marcadas biologicamente como sendo do sexo feminino passam as suas vidas tendo os seus comportamentos, ações e pensamentos condicionados e moldados pelo o que se convencionou como sendo feminino.

É importante lembrar que as definições do que é ser mulher e do que é feminino foram formuladas por homens que durante muito tempo tiveram o domínio da escrita e do conhecimento acadêmico. Como afirma a professora doutora Ana Maria Colling, em *A construção histórica do feminino e do masculino*

Ao descreverem as mulheres, serem seus porta-vozes, os historiadores ocultaram-nas como sujeitos, tornaram-nas invisíveis. Responsáveis pelas construções conceituais, hierarquizaram a história, com os dois sexos assumindo valores diferentes; o masculino aparecendo sempre como superior ao feminino. Este universalismo que hierarquizou a diferença entre os sexos transformando-a em desigualdade mascarou o privilégio do modelo masculino sob a pretensa neutralidade sexual dos sujeitos. (COLLING in STREY, CABEDA e PREHN 2014, p.13)

Em seu livro, *Feminismo em comum*, a filósofa brasileira Márcia Tiburi (2018) reflete o significado tanto da palavra feminino e também da palavra mulher para mostra que analisá-las conhecendo os contextos extralinguísticos nas quais elas foram criadas e são utilizadas é algo necessário para entender como o patriarcado historicamente se utiliza da linguagem para oprimir:

Para docilizar as pessoas marcadas como mulheres, foi inventado o “feminino”. O feminino é o termo usado para salvaguardar a negatividade que se deseja atribuir às mulheres do sistema patriarcal. Elogiado por poetas e filósofos, o feminino nada mais é do que a demarcação de um regime estético-moral para as mulheres marcadas pela negatividade. (TIBURI, 2018 p. 50). O nome mulher (“mulier” deriva de “mollis”, que em latim significa “mole”) bem como o termo feminismo (que vem de “feminino”, “*fides minus*”, “com menos fé”) têm uma origem complexa e não teriam se tornado positivos para muitas pessoas sem um grande esforço interpretativo de ressignificação. (TIBURI, 2018 p. 88)

Ser mulher e ser feminina, durante muitos anos, foram sinônimos de fraqueza e submissão. Tal visão da mulher e de uma qualidade que julgava-se ser exclusivamente desta, o feminino, influenciou não só a vida política e social, mas também toda uma produção literária de gerações. A história da literatura nos mostra aspectos interessantes com relação ao papel da mulher; primeiro nota-se a ausência de escritoras, com isso, manteve-se durante décadas a visão da mulher sob a perspectiva masculina. Sob o julgo da narrativa masculina, as mulheres foram divididas em dois grupos distintos: as irreais, mas ideais - neste grupo estão as mulheres idealizadas pelos escritores e poetas, mulheres donas de corpos ideais e temperamento

regulado. Mulheres belas (segundo o ideal de beleza masculino) e domesticadas, são doces, pacientes, sempre dispostas a perdoarem qualquer deslize; mulheres que morrem de amor e, não raras vezes, morrem literalmente por amor. A sexualidade dessas mulheres é ignorada. O sexo, quase sempre, acontece apenas se houver amor. Nelas, não há espaço para desejos carnavais. Essas mulheres foram valorizadas, colocadas como exemplo a ser seguido por gerações.

O segundo grupo é formado pelos exemplos que não deveriam ser seguidos. É nele que estão as mulheres que mais se aproximam do real e que, por isso mesmo, são colocadas como bruxas, demônios, deusas invejosas, malandras, insolentes, más influências que se utilizam do sexo ou do desejo sexual para fazer com que os homens cometam deslizes e delitos. Como as do primeiro grupo, seus destinos também são trágicos (bruxas foram condenadas à morte nas fogueiras, por exemplo), é o mesmo destino de morte, mas morte sem o apelo do desespero ou do sacrifício, mas a morte como correção. Como acontecia com o primeiro grupo, este segundo grupo também servia de exemplo, mas exemplo do que uma mulher não deveria ser. Esses grupos representam extremos que não chegavam nem próximos à realidade, assim, durante muitos anos (e ainda hoje), a sociedade patriarcal exaltou o primeiro padrão e reprimiu com silenciamentos e violência física o segundo grupo.

Com o aparecimento de escritoras e poetisas as narrativas foram se modificando de maneira significativa. A mulher começa a ser descrita com mais nuances e profundidades, seus sonhos, desejos e comportamento são humanos e, alguns momentos, carnavais. Não há só santidade ou só malícia, como antes. A mulher escritora pôde pôr para fora um jeito de ser feminino que, mesmo embaixo de toda a repressão, não foi domesticado ou morto. A mulher escritora coloca para fora e ajuda outras mulheres e buscarem e encontrarem a sua mulher em estado bruto, o ser mulher além das regras e condutas impostas. Ela põe para fora a sua e possibilita que outras mulheres encontrem a mulher selvagem. Segundo a psicóloga junguiana, Clarissa Pinkola Estés, a mulher selvagem é “a alma feminina. No entanto, ela é mais do que isso. Ela é a origem do feminino. É tudo o que for instintivo, tanto no mundo visível quanto do oculto – ela é a base.”

A definição de mulher selvagem proposta por Estés (2014) pode parecer contraditória em uma primeira leitura, visto que, como já foi mencionado anteriormente, feminino poderia ser considerado um antônimo de selvagem. Porém, a psicóloga se apropria do verbete e o reconfigura pelo menos em seu significado social. Clarissa Estés aprofunda a relação biológica que existe na palavra e a leva para a natureza não só física, mas

a psicológica, a da mente e de tudo o que possa ser primitivo nela (como a intuição, por exemplo).

Como expressão do primitivo, do que vem da mente humana, a arte é um dos meios pelos quais a mulher selvagem se liberta, pois, além de ser lugar de expressão, a arte é lugar de liberdade. Sendo assim o arquétipo da Mulher Selvagem

é o benfeitor de todas as pintoras, escritoras, escultoras, dançarinas, pensadoras, rezadeiras, de todas as que procuram e as que encontram, pois elas todas se dedicam a inventar, e essa é a principal ocupação da Mulher Selvagem. Como toda arte, ela é visceral, não cerebral. (ESTÉS, 2014 p. 26)

Mas, mesmo sendo o benfeitor de todas as artistas, o arquétipo da Mulher Selvagem, habita, principalmente, no espírito das mulheres que trabalham com a linguagem: “Ela vive no lugar onde é criada a linguagem. Ela vive da poesia, da percussão e do canto. Vive de semínimas e apojeturas, numa cantata, numa sextina e nos blues. Ela é o momento imediatamente anterior àquele em que somos tomadas pela inspiração”.

A linguagem, a poesia, o canto são os meios de libertação da *Mulher Selvagem* da poeta, Iara Rennó em seu livro de poesias eróticas *Língua Brasa Carne e Flor*. Em seus poemas, Rennó se liberta e mostra a sua mulher selvagem, visceral, real, escrevendo de forma livre sobre suas dores, seus amores, o seu jeito de ser feminina, selvagem e, principalmente, sobre sexo e sobre seus desejos sexuais sem as regulações da sociedade patriarcal. Regulações que podem ser tanto na questão do controle religioso quanto em focar apenas nos desejos sexuais dos homens, essas duas regulações afetaram a vida sexual da nossa sociedade sob dois aspectos. No campo religioso, houve, durante muitos anos, a ideia de sexo como pecado, algo sujo. Tal visão negativa era amenizada apenas quando havia o ato sexual para fins de procriação.

Por outro lado, se hoje o controle religioso já não é tão forte como antes, há na nossa cultura a valorização do prazer masculino e a repressão ou apagamento do prazer feminino. Em *Língua Brasa Carne e Flor*, a sexualidade de Rennó é livre de culpa e da dominação masculina. A poeta canta o sexo desde o desejo, da vontade, como em *segundo dia meida tarde*: punida pelo seu silêncio/ ardo sozinha no cio/ sonho com o gosto do seu falo/ engulo tudo o que sonho e não falo (RENNÓ, 2015 p.17) até o ato como no poema: minha musa/ me lambuza/ quando quer/ lambe os beijos/ baba os

lábios/ de mulher/ me ama/ me mama/ inflama minha flora/ sorri rima nada dança/ me deflora/ até que cansa/ e vai embora (RENNÓ, 2015 p.81).

Mas, muito mais do que sexo, Rennó, como mulher real, como mulher selvagem, experimenta outros sentimentos. Em seu livro a tanto a mistura sexo com amor quanto sexo pelo sexo, pelo desejo. É o instinto que atíça a carne da mulher selvagem e esse instinto pode ser puro ou acompanhado de outros desejos, ele só não é reprimido. Como mulher que não aceita viver sob o julgo da sociedade patriarcal, que reprime os desejos naturais, Rennó milita em *Língua Brasa Carne e Flor*. Sua militância feminista se dá em várias instâncias; passa pela liberdade sexual, pela naturalização do nu feminino - o corpo em seus poemas é para o prazer (dela e do(a) parceiro(a)), mas também é orgânico, natural e, por isso, não é hipersexualizado – porém é tão ou mais forte quando transforma em literatura esses elementos. Ao escrever e cantar abertamente sobre tais temas, Rennó quebra tabus e ajuda a romper o silenciamento que as mulheres historicamente sofrem sobre questões de direito ao corpo e livre expressão da sexualidade.

REFERÊNCIAS

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

COLLING, A. A construção histórica do feminino e do masculino. In: CABEDA, S.T.L.; STREY, M. N.; PREHN, D. R. (orgs.). *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2014.

MED, Bohumil. *Teoria da música*. Brasília, DF: Musimed, 1996.

NIN, Anaïs. *Uma espiã na casa do amor*. Porto Alegre - RS: L&M Pocket, 2011.

RENNÓ, Iara. *Língua Brasa Carne e Flor*. São Paulo: Editora Patuá, 2015.

TIBURI, Márcia. *O Feminismo em comum*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2018.

BRÍGIDA BALTAR E CECÍLIA MEIRELES: UM BREVE ESTUDO SOBRE O EFÊMERO

Isabela Lapa Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

isa_bela.lapa@hotmail.com

Talita Albuquerque Bruto da Costa

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

talitabruto@gmail.com

RESUMO:

Visando a aproximar a literatura das artes visuais, este trabalho pretende traçar um novo olhar acerca de algumas produções da poeta Cecília Meireles e da artista plástica Brígida Baltar, respectivamente através da obra lírica *Viagem* (1937) e da série fotográfica/fílmica intitulada *Projeto Umidades* (1994-2001). O ponto de encontro e contraste entre as duas artistas são suas propostas sobre o tema do efêmero, marcado pelas imagens poéticas ligadas ao elemento água em seus diferentes estados. Perspectivado por ambas as artistas, tal elemento delicado sugere um processo íntimo de descoberta, e representa uma metáfora acerca da própria natureza humana: volúvel, impermanente e transmutadora.

PALAVRAS-CHAVE: Poéticas; Confluências; Água; Cecília Meireles; Brígida Baltar.

ABSTRACT: Aiming to bring the literature closer to the visual arts, this work intends to draw a new look at some productions of the poet Cecília Meireles and the plastic artist Brígida Baltar, respectively through the lyrical work *Travel* (1937) and the photographic/film series entitled *Project Humidities* (1994-2001). The meeting point and contrast between the two artists are their proposals on the ephemeral theme, which is marked by the poetic images attached to the water element in its different states. Water is seen by both artists as a delicate element that suggests an intimate process of discovery, since it represents a metaphor for human nature itself: voluble, impermanent and transmuting.

KEYWORDS: Poetics; Confluences; Water; Cecília Meireles; Brígida Baltar.

INTRODUÇÃO

Considerando que a modernidade, segundo Octavio Paz (2013), proporcionou a restauração de antigos moldes poéticos com o propósito de quebra de paradigmas, pode-se enxergar neste século reverberações que, por sua vez, são demonstradas como novidades do fazer artístico, da produção técnica. Neste quesito, sabe-se que a sintonia singular entre as diversas artes permitem vastamente as discussões dos estudos intersemióticos, isto é, de reentrâncias de um plano artístico sobre outro.

Pode-se dizer, frente a isso, que expressões artísticas - de Brígida Baltar e Cecília Meireles, por exemplo - surgem da atuação em diversas frentes por parte de suas autoras e refletem, por efeito disso, determinadas características que migram de um modo linguístico para outro - do poético ao imagético e vice-versa. Assim, tais modos influenciando-se revelam fronteiras mais fluidas, o que possibilita sua reunião através do elemento “água”, como um dos mecanismos de representação que as autoras utilizam na ânsia de eternizar o passageiro, fixar o instante dentro dos seus particulares sistemas de composição.

Nesse sentido, acredita-se que um produto artístico nasce do conceito criado pelo seu autor, bem como, das atribuições de significado por parte de cada um dos espectadores que o recebem. Como se apreende das considerações de Dondis (1997), a forma que reveste o conteúdo é também ele, isto é, a forma de disposição dos elementos é uma mensagem, é uma informação que se revela através de uma ausência ou de uma presença de características do mundo, sendo interno e/ou externo ao artista. A diferença dos papéis que Brígida e Cecília assumem diante das suas propostas idealizadas em tempos distintos indica como a água é vista e principalmente como é trabalhada, manipulada, as suas funções personificadas nas poéticas.

Os artistas em geral, partindo de questões individuais de horizontes de expectativa, podem ancorar um mesmo ponto focal de concepção - a efemeridade, por exemplo - a uma série de objetos de mundo - a água, por exemplo. Isso abre margem para os dizeres de Bachelard (1998, p. 1), de que:

As forças imaginantes da nossa mente desenvolvem-se em duas linhas bastante diferentes. Um encontram seu impulso na novidade; divertem-se com o pitoresco, com a variedade, com o acontecimento inesperado. [...] As outras [...] escavam o fundo do ser; querem encontrar no ser, ao mesmo tempo, o primitivo e o eterno.

No caso desta pesquisa inicial - e em certo sentido, impressionista -, as dúvidas que se instauram são: em que forças imaginantes as autoras estudadas farão os seus projetos? A água refletirá um momento e/ou uma existência? E o efêmero que estado simbolizará?

A GOTA D'ÁGUA: ENTRE O DELICADO EQUILÍBRIO E A FORMA ORVALHADA

Goço de gota d'água que se equilibra
na fôlha rasa, tremendo ao vento.

Todo o universo, no oceano do ar, secreto vibra:
e ela resiste, no isolamento.

Seu cristal simples reprime a forma, no instante incerto:
pronto a cair, pronto a ficar – límpido e exato.

E a folha é um pequeno deserto
para a imensidade do acto.

(MEIRELES, 2000, p. 53)

O eu-lírico deste poema, *Epigrama nº 5*, de Cecília Meireles retrata através do ritmo pausado a delicadeza do equilíbrio de uma gota d'água na superfície de uma folha. Esse olhar meticuloso dele permite com que a gota, enquanto partícula de um estrato líquido, passe a representar um microcosmo - paralelo ao universo, que abrange tudo - no qual a vida não se exaure frente às adversidades, mas continua resistindo, como uma experiência impermanente e ainda assim, constante.

Vê-se que a maleabilidade da água indicia seu movimento equilibrista, entre lá e cá, o cristal invisível da gota, pronto a cair e a ficar, reprime sua própria forma - que se torna inexata - num instante incerto. É neste que a folha imprime-se palco de um ato existencialista e momentâneo e permite a expressão do ser no mundo. Consequentemente, a folha substancia-se da gota d'água, isto é, ela começa a tomar para si as mesmas características daquela: treme ao vento, e resiste, talvez, em fase outonal, como um exemplar que contém toda essência de uma árvore. O instante

outrora efêmero é paralisado e fomenta partes que condensam um todo.

Nesse sentido, como dito por Marchioro (2014, p. 82), a “ideia de equilíbrio, a própria palavra em si, transmite uma noção de eternidade”, pois aquilo “que está equilibrado permanecerá assim a não ser que haja sobre o objeto alguma força que o derrube”, o que se pode observar no jogo que a poética cecilianiana apresenta com recorrência: entre o eterno e o efêmero, o equilíbrio é o símbolo mais evidente. Assim, o elemento da água figurado como busca desse equilíbrio transmite uma noção de fragilidade do objeto, toda a contemplação também parece estar por um átimo e a expectativa posta sobre esse átimo não acaba mesmo com o fim do poema.

Além disso, as sobreposições de planos maiores e menores - o universo, o pequeno deserto, o cristal, estes dois simbolizando aspectos da folha e da gota d’água respectivamente - constroem uma ideia de encadeamento dos elementos, o qual facilita a sensação de infinitude, de continuidade; como se sempre houvesse uma gota que mesmo isolada do universo, vibrasse sob a égide do vento surgido como uma ondulação do ar, e uma folha que mesmo rasa, sem profundidade, tivesse uma superfície indefinida, indistinta. E ainda, como se ambas existissem apenas em conjunto, realizando apenas essas funções vitais.



BRÍGIDA BALTAR. COLETA DE ORVALHO. MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (2016)

Pode-se dizer também que a sensação de estar à parte do universo - pela breve suspensão do espaço físico - que se perpetua no poema alia-se à mimetização dele e isso faz com que o texto literário alcance mais essa simulação da experiência. Compreende-se disso que algo constituído

externo, da natureza, transforma-se em interno, próprio do eu-lírico - e vice-versa -, a ponto dele poder, através da autoria de Cecília, manifestar o interno e constituí-lo na escrita como criação sua.

O mesmo ocorre com a artista Brígida Baltar no âmbito visual, pois constitui seu *Projeto Umidades* procurando tanto coletar em frascos de vidro a matéria prima de experiências naturais vivenciadas, como já mencionado, quanto se amalgamar à paisagem ao camuflar-se com suas roupas que imitam a iluminação do instante presenciado. Na série *Coleta do Orvalho*, por exemplo, o seu contato direto com as plantas amplia a possibilidade de imersão, de vir-a-ser seu componente, por se tratar do amanhecer e a cor leitosa que veste instituir-se como continuação da pele, ao mesmo tempo que seu cabelo aproxima-se do tom alaranjado da terra e das flores secas, envelhecidas. O fato mais notório que descaracteriza essa imersão e concomitantemente a aprofunda, é quando, em pé, Brígida manipula o orvalho, passa a ser agente modificador da natureza.

O efêmero está aqui representado nesse estado d'água que só ocorre em uma parte do dia, especificamente quando da condensação do ar há uma precipitação em forma de gotas. Associando esse orvalho à gota d'água equilibrada, pode-se inferir que enquanto a artista plástica utiliza o corpo físico como instrumento de experiência do efêmero, a poeta utiliza a imaginação; esta busca retratar o ato/fenômeno contemplado e aquela busca capturar, em primeira instância, o objeto.

Brígida constrói um conceito no qual esse objeto - sendo uma matéria - existe como resíduo, como evidência do que já passou, a duração do objeto não se restringe - simbolicamente - à duração deslocada da experiência, todavia, a representa. A água coletada, desse modo, só poderá ser tida como forma orvalhada, caso isso esteja demarcado, explicitado, do contrário, não assinalará nada e o frasco de vidro onde está contida denotará apenas seu caráter tangível. A fotografia, nesse caso, assume o papel revelador do efêmero, uma vez que dá ao espectador o vislumbre dos acontecimentos em uma linha temporal: o fenômeno, o processo de coleta e seu encapsulamento. O orvalho é um na experiência sensorial e é outro no encapsulamento, na mesma direção, o orvalho da fotografia apenas pontua algo da realidade.

Ou seja, o projeto fotográfico e fílmico da *Coleta do Orvalho* de Brígida prioriza “sensações e sentimentos [...] como meios para a contemplação que constrói a paisagem a partir da preservação do intangível e do transitório”, como enfatiza Bamonte (2013, p. 126). Ao *Epigrama nº 5* de Cecília, isso se assemelha pelo eu-lírico do poema transformar o instrumento de contato com o mundo, a imaginação, em objeto de poesia, essa tomada de posição

reflete a não intermitência da matéria e do ser: “nada se perde, nada se cria, tudo se transforma”¹.

A VISÃO NEBLINOSA, O TEMPO PASSADO

MEUS OLHOS eram mesmo água,
- te juro -
mexendo um brilho vidrado,
verde-claro, um verde-escuro.

Fiz barquinhos de brinquedo,
- te juro -
fui botando todos eles
naquele rio tão puro.

.....

Veio vindo a ventania,
- te juro -
as águas mudam seu brilho,
quando o tempo anda inseguro.
Quando as águas escurecem,
- te juro -
todos os barcos se perdem,
entre o passado e o futuro.

São dois rios os meus olhos,
- te juro -
noite e dia correm, correm,
mas não acho o que procuro.

(MEIRELES, 2000, p. 45)

O poema *Cantiguinha* exprime um eu lírico que, cantando sobre si parte de um passado remoto para um passado recente, aloca-se no presente, o momento da sua enunciação. Isso é visualmente trabalhado com a linha

¹ Como dito por Lavoisier no século XIX quando falando da natureza biológica e dos átomos que a preenchem.

pontilhada que, separando as três estrofes das duas seguintes, reforça uma mudança, uma transição dos fatos, mas também do rumo do rio, que deixa de ser o mesmo. Esse canto retrospectivo associa o movimentar-se das águas com a condição itinerante daquele que canta, este se mescla com as próprias imagens que evoca. Perceber-se no poema uma concepção de fases distintas do sujeito lírico, tal qual é estudado na análise de Adaides Cardoso, que aponta para os verbos como evidências daqueles movimentos.

Quando revive o passado, o eu lírico refere-se aos seus olhos como o oráculo do espaço-tempo, tomando-os como marca da sua mutabilidade, uma vez que oscilavam entre o verde-claro e o verde-escuro. Os olhos, meios pelos quais ele percebe as coisas, vestem-se como signos do transitório: por brilharem em tons distintos, refratam também cores diversas; se assim eram seus olhos, era assim que ele se identificava, como água, na sua informidade, adapta-se a estados e a ambientes vários. O fato dele mencionar a imagem do barquinho como um brinquedo, que ele colocou em um “rio tão puro”, sugere uma retomada da sua infância, do seu crescimento, do modo com que lidou, num tom lúdico, com sua própria condição impermanente, aquosa.

Quando vem vindo a ventania, vem se desestabilizando a continuidade das coisas. Esse elemento indica transformação, como afirma Cardoso (2007), pois o vento, na sua qualidade invisível, age sobre a direção das águas, que no seu eterno fluir, tem seu brilho alterado, trazendo as incertezas dos tempos vindouros. Os olhos do eu lírico atém-se ao presente que desloca-se para o passado, e deste anseia o futuro repleto de inseguranças. Retomando, talvez por medo, o presente, esse tempo suspenso, nublado, o eu lírico segue o fluxo dos acontecimentos mimetizando o ritmo da sua inconstância.

Quando as águas mudam de cor, ele também muda; a noite e o dia encadeiam-se no ritmo que ele não pode deter, o tempo e o seu ser, intermitentes, fazem-o navegante insatisfeito de olhos bem abertos à procura do que foi perdido, deixado, substituído - ele mesmo?. Seu olhar, sempre modificado, é neblina, está sempre à frente daquilo que quer, das águas opacas não se distingue do que foi, é e será. Sua consciência sobre o tempo movediço que rege a tudo causa uma sofrida angústia, e mesmo frente aos anseios e inquietudes ele se enuncia. Essa percepção da ruptura no momento de devaneio pela “ação da realidade concreta, em sua irremediável evolução que a tudo atinge”, tem raízes no sentimento de choque pela perda que é contrastado pela resistência proporcionada através da memória, “recurso de percepção capaz de reavivar as sensações e atualizar os sentimentos, restabelecendo a integridade do ser” (CARDOSO, 2007, p. 49).



BRÍGIDA BALTAR. COLETA DA NEBLINA. SITE DA FUNDAÇÃO VERA CHAVES BARCELLOS (2013) E SITE CATÁLOGO DA ARTES (2012)

Na série *Coleta da Neblina*, Brígida Baltar aparece em algumas das fotos com uma roupa criada especificamente o momento, dessa forma, utilizando uma espécie de colete feito de plástico bolha - no qual trás de suas costas havia bolsos e neles, recipientes de vidro - buscou guardar a substância. Vê-se que o colete faz analogia ao elemento a ser colhido da natureza, ambos compostos por bolhas. Nesse sentido, ela constrói, como criança no seu fantasiar, aquilo que Moacir dos Anjos (2010, p. 26) designou como “todo um conjunto de equipamentos que garantiram veracidade aos objetivos da travessia e, simultaneamente, completavam à perfeição o devaneio em marcha”. Também destacando-se em rubro vivo e segurando dois recipientes maiores, ela aparece andando em meio ao vento e a respectiva massa de

partículas de água que o forma, esbranquiçada, em suspensão, como se estivesse “o horizonte se desfazendo ao ritmo dos vapores da aurora”. (DOS ANJOS, 2010, p. 26).

A neblina, ao configurar-se como um estado da água que provoca dificuldade de enxergar o entorno, “produz também este jogo de transparências, de encobrimentos, de desaparecimentos. Você quase se funde com o ambiente. É uma ideia de fusão mesmo, de se tornar aquele lugar, pertencer a ele” (DOCTORS, 2010, p. 8). Brígida, o ponto central, ainda que de forma imprecisa, apresenta-se em um equilíbrio dinâmico, em sintonia com o ambiente onde se encontra. Prevaecem unidos em uma composição visual o sutil, o simples e o espontâneo, que, por sua vez, retratam a fragilidade do momento captado.

A atmosfera desse momento evoca um sonho, pois Brígida emerge no ambiente de horizonte difuso e entrega-se aos sentidos, dá a eles independência para que percebam, nas suas especificidades, a experiência nebulosa; a delicadeza desse gesto confabulado nas fotos está no fato de que ela é tomada de tal forma pelo êxtase de um único momento que se faz instrumento dos sentidos e não o contrário, algo que o público apenas poderá conjecturar, não será vivido. As fotos, fixando o efêmero, indicia-o como lembrança que a artista guarda na memória, não podendo ser reproduzidas. A tentativa de aprisionamento da neblina, remete ao jogo de sentidos que Brígida não mais domina, para eternizar aquilo que ela percebe por meio de sua performance, os frascos suscitam o contraditório da fugacidade daquela experiência.

Além disso, conclui-se que a rápida transmutação do vapor condensado em líquido - contido nos frascos - já aponta para a impossibilidade de eternizar a natureza física da substância, que dirá a imersão da artista - em toda sua riqueza sensorial, do cheiro, do tato etc, por exemplo - no momento. Ou seja, mais uma vez, estas dimensões revelam-se irrecuperáveis, restando só a memória como (re)ativador das sensações, de maneira que na poética de Brígida em contrapartida à de Cecília, essa condição de efemeridade é aceita com menos sofrimento, pois a experiência suprassensível prevalece - em transferência - no registro fotográfico, seu atestado de memória.

As circunstâncias fugidias em que ela fotografa reforçam que sua preocupação não está voltada para o sentimento de fim que o ambiente – o estado da água – carrega em sua essência, mas recai no ato de vivenciar o espaço-tempo em toda intensidade possível, que cabe na brevidade inerente aos estados da água. Cecília escreve com sua memória provavelmente manipulada pela imaginação, enquanto a Brígida dos filmes fotográficos é objeto da factualidade da própria memória.

MARÉS IMPRECISAS, MOVIMENTOS SINTÉTICOS

HÁ UMA água clara que cai sobre pedras escuras
e que, só pelo som, deixa ver como é fria.

Há uma noite por onde passam grandes estrelas puras.
Há um pensamento esperando que se forme uma alegria.

Há um gesto acorrentado e uma voz sem coragem,
e um amor que não sabe onde é que anda o seu dia.

E a água cai, refletindo estrelas, céu, folhagem...
Cai para sempre!

E duas mãos nela mergulham com tristeza,
deixando um esplendor sobre a sua passagem.

(Porque existe um esplendor e uma inútil beleza
nessas mãos que desenham dentro da água sua viagem
para fora da natureza,

onde não chegará nunca esta água imprecisa,
que nasce e desliza, que nasce e desliza...)
(MEIRELES, 2000, p. 62)

Este poema intitulado *Descrição*, de Cecília Meireles, como o próprio título sugere, descreve o percurso de uma água que cai lentamente tal qual o ritmo do poema, contudo, sem indicações claras de quando e onde esse cair acontece. É na constatação entre o que há/é e o que pode haver ou vir a ser que o poema caminha-se, costurando sentidos e oposições. O eu lírico, não identificado, resume que nessa água muitas imagens são refletidas, nota-se frente a isso, que Cecília Meireles em mais uma produção, admite o caráter da natureza está nos seus ciclos, ou seja, sua transitoriedade, como se no tempo infinito e presente a essência da natureza sempre existisse e a animasse, mas esta fosse outra a cada segundo.

Ao demarcar a presença humana no cenário, o eu lírico, configurando uma espécie de metonímia, revela um ser triste, que deixa um esplendor - como um rastro - na sua breve interferência na água, seu mergulhar. As

duas últimas estrofes, especificamente colocadas entre parênteses, como um segredo sendo explicitado, revelam que esse gesto de pouca utilidade - porque não altera a natureza de queda da água - produz um fulgor, uma beleza. Essas mãos guiadas pela água em uma viagem - momentaneamente - é como os desenhos na areia da praia, os quais são encobertos pela maré que vai e vem, repetidas vezes. As mãos viajantes para fora da natureza será, como os desenhos, serão tocadas e levadas pela água, nada ficará. A água, elemento da natureza, se impõe aos seres, à vida.

A ação da água descrita no poema de Cecília é implacável, assim como é a ação da maresia de Brígida. A interação para com esses elementos é imposta pelas suas condições de ação. A brisa durante a noite, soprará da praia para o mar e somente durante o dia permitirá ser coletada, no seu movimento contrário; a água clara e fria que cai, permite terá um desenho sobre si que não desviará seu curso; as coletoras buscará deter a maresia, mesmo sua apreensão efetiva sendo impossível.

De modo análogo, como tratamos até aqui e será visto nas próximas análises sobre Brígida, as imagens da água das duas artistas evocam a condição efêmera da vida. A aceitação desse fluir em ritmos que transcendem o controle racional, permite que se dance nessa entrega e que se aproveitem as breves interferências possíveis nesse espaço-tempo que cabe a cada ser.

Diante disso, percebe-se na série da *Coleta da Maresia* a presença de uma pessoa em pleno movimento, tal qual o mar, e isso passa a ser um recurso necessário para colher a maresia, visto que esta surge do farfalhar das águas batendo na orla da praia. A ausência de nitidez dessas imagens e os tons aproximados no ambiente e no vestuário - azul e violeta - acabam complementando-se e projetando a ideia de que há a formação de um quadro impressionista, no qual a espacialidade parece perdida. Também a paisagem indica o nascer do dia, num momento de transição, assim como a dinamicidade registrado nas fotografias.



BRÍGIDA BALTAR. COLETA DA MAREZIA. SITE BIA DIAS (2012)

A maresia é um estado de vapor das águas do mar e guarda em si um cheiro muito próprio e também uma ação oxidante. Quando da sua liquefação deixa a pele pegajosa, pela mistura com o sal dissolvido que ela carrega. Aqui, aparecem duas mulheres realizando a coleta. Elas aproximam-se até adentrar o mar, de águas ainda frias. As fotos sugerem, remotamente, conforme comenta Moacir dos Anjos (2010, p. 23), uma sequência de movimentos, como numa dança improvisada, a fim de realizar a coleta. As roupas que ela utiliza remontam trajes de banho do passado, revestindo-as com um “filtro nostálgico”.

A coleta acontece na faixa de terra entre a cidade e o oceano, num

momento de iluminação gradativa, à medida que o sol sobe no céu. As variáveis de tempo e espaço sempre estão revelando a natureza transitória de todas as experiências comentadas aqui. Entretanto, nesse caso, não há tensão, conforme analisa Moacir dos Anjos (2010). A integração acontece de modo singelo, e as coletoras aceitam essa condição passageira e seguem, numa espécie de mimetização do movimento do mar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visualiza-se na lírica de Cecília, embebida na fonte moderna, a presença tanto de um empenho em dar forma à substância poética, quanto de uma sensibilidade que isentou à substância seu sufocamento em estruturas rígidas e exageradas. Sua obra pautando-se entre o iminente - a relatividade do real -, e o transcendente - a realidade máxima -, alcança significados que ressoam livremente a experiência vívida do instante. A simplicidade dos seus versos chama atenção para a complexidade dos mesmos, composta de elementos diversos, redimensiona-os como mote de expressão do sentimento interior. Dentre esses elementos, a água, não por acaso, faz-se presente; símbolo múltiplo, associado à vida e à natureza humana, é camaleão de sentidos nas mãos da poeta.

Assim como ela, Brígida apropria-se da água para problematizar o fugidio estado das coisas do mundo. Como artista contemporânea que é, usa o corpo sensorial como o próprio espaço de experiência, transbordando a materialidade e introduzindo o abstrato, o metafísico. A sua busca permanente pelo registro sensível dos elementos que compõe a paisagem, revelam uma postura de abertura para o instante e sua riqueza de caminhos possíveis, na via do afeto e da entrega. Mesmo sem usar a palavras, no *Projeto Umidades* percebe-se uma escuta permanente daquilo que está ao redor que é fotografado para ser visto, e, sobretudo, em *Viagem*, é escrito para ser dito. O efêmero rata-se de uma manifestação da natureza.

Pensando sobre os desdobramentos possíveis ao se contrastar literatura e fotografia, são muitos os sentidos possíveis que contribuem para o entendimento dessas linguagens artísticas na contemporaneidade. Assim, segundo comenta Pedro Fonseca e Fábio de Sousa (2008, p. 8), “Se as palavras penetram a realidade, nesse momento, talvez se comece a perceber que, por trás de seu silêncio, a imagem fotográfica pode dizer muito. Se, na literatura, as palavras transformam-se em imagens, na fotografia são as imagens que geram as palavras” (p. 8). A imediatez do clique para a foto, e a liberdade

formal do verso livre, revelam suas potências semânticas ao conduzirem a um novo entendimento do tempo e do espaço. Entendimento que abdica de suas pretensões racionalizantes, de abarcar a tudo e todos, e se entrega a brevidade do momento.

As duas artistas aqui analisadas trazem em seus trabalhos essa percepção. As forças imaginantes de ambas artistas trabalham o efêmero de forma singular e atual, respondendo a demandas existenciais antigas, mas que se tornam ainda mais urgentes nas presentes circunstâncias, em que o ritmo frenético da irrefreável sociedade tecnológica atinge a maneira pela qual os indivíduos se relacionam com o tempo, o espaço, a memória, o esquecimento, o perene e o finito. Pode-se concluir que os projetos das artistas, mediante Bachelard (1997), estão entre o impulso do fenômeno físico que acontece em apenas um determinado momento da existência e do dia e o aprofundamento dele, ao associá-lo a um modo de captura que cria uma imagem sobre uma matéria - agora também subjetiva. Pensa-se que Cecília e Brígida, na composição de suas, executam interpretações acerca do estado natural das águas - claras, imprecisas, correntes -, este passa a representar o avesso do lugar comum sob o qual geralmente são concebidos significados.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. Imaginação e matéria. In: *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAMONTE, Joedy Luciana Barros Marins. *Paisagens íntimas na obra de Brígida Baltar: "Projeto Umidades"*.

Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582013000200016>. Acesso em: 03 ago. 2018.

CARDOSO, Adaides Pereira. Metapoesia, música e outros motivos em Viagem de Cecília Meireles.

Disponível em:

<<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2909/adaidescardoso.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

DOCTORS, Marcio. *Paisagem Secreta*.

Disponível em <http://www.editoracircuito.com.br/_books/brigida.pdf>. Acesso em: 03 ago 2018.

DONDIS, Donis A. Artes visuais: função e mensagem. In: *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 181-225.

DOS ANJOS, Moacir. A espessura da coleta. In: DOCTORS, Marcio. *Paisagem Secreta*. Disponível em: <http://www.editoracircuito.com.br/_books/brigida.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

FONSECA, Pedro Carlos Louzada; SOUSA, Fábio D'Abadia de. *Literatura e fotografia: o anseio pela apreensão do instante*. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/5116/4240>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

MACHIORO, Camila. *Cecília Meireles e os símbolos do absoluto*. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/1884/35769>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

MEIRELES, Cecília. *Viagem*. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/viagem.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PAZ, Octavio. A tradição da ruptura. In: *Os filhos do barro*. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 11-28.

ELEMENTOS DA DIÁSPORA NEGRA EM DEUSES AMERICANOS E EM PAULINA CHIZIANE

Lunara Caroline Nascimento Gomes

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

lunaracaroline@hotmail.com

RESUMO:

Este trabalho propõe um diálogo entre duas obras contemporâneas que revisitam elementos próprios do tema da Diáspora Negra. Os objetos de análise são compostos por uma cena pertencente à série “American Gods” (Uma adaptação do romance de mesmo nome do escritor Neil Gaiman) e a poesia “Onde estão eles?”, presente no livro “O canto dos escravizados” da escritora Paulina Chiziane. A série tendo sido lançada no ano de 2017 e o livro de Paulina Chiziane, em 2018, trazem à tona o resgate da memória sobre o referido tema. É de grande importância que tenhamos diferentes e novas vozes artísticas revisitando este campo, alargando ainda mais o diálogo para uma compreensão ainda maior das heranças racistas, dos processos de desigualdade social e das resistências das populações afrodescendentes, como sugerido pela poesia e pela produção audiovisual.

PALAVRAS-CHAVE: Diáspora Negra; Paulina Chiziane; Deuses Americanos.

ABSTRACT:

This work proposes a dialogue between two contemporary works that revisit elements of the theme of the Black Diaspora. The objects of analysis are composed of a scene belonging to the series “American Gods” (An adaptation of the novel of the same name written by Neil Gaiman) and the poetry “Onde estão eles?”, present in the book “O Canto dos Escravizados” written by Paulina Chiziane. The series having been released in the year 2017 and the book of Paulina Chiziane in 2018 bring up the memory rescue on the subject. It is of great importance that we have different and new artistic voices revisiting this field, further widening the dialogue for an even greater understanding of the racist heritages, the processes of social inequality and the resistance of Afro-descendant populations, as suggested by poetry and audiovisual production.

KEYWORDS: Black Diaspora; Paulina Chiziane; American Gods.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende apresentar uma reflexão a respeito do poema “Onde estão eles?” do mais novo livro *O canto dos escravizados* da escritora moçambicana Paulina Chiziane e de uma cena pertencente à série “Deuses Americanos”, baseada no livro de mesmo nome do escritor britânico Neil Gaiman.

Chiziane apresenta em seu primeiro livro de poemas uma profunda preocupação com as situações das populações escravas/afrodescendentes espalhadas pelas Américas em decorrência do contexto da Diáspora Africana no auge dos processos escravocratas em poemas como “Meu grito”, “É um filho meu”, “Perdido para sempre”, “Voltaremos”, “Descalços seguiremos”, “Sereia negra”, “Obrigado, Senhor” entre outros poemas/versos relacionados ao tema. Desta maneira, interessa-me no poema “Onde estão eles?” e em um dos episódios da série “Deuses Americanos”, investigar os elementos referentes à questão da Diáspora Negra.

A série lançada em 2017, nos apresenta a história do protagonista Shadow, que acaba de sair do presídio e descobre rapidamente que sua esposa faleceu devido a um acidente de carro. Na ida ao funeral, Shadow é questionado por um misterioso emprego oferecido pelo enigmático Mr. Wednesday. A partir daí, uma cadeia de acontecimentos fantásticos vão sendo revelados através de várias narrativas a respeito de diferentes crenças, mitos, deuses de regiões e épocas distintas. O interesse na série, para esse trabalho, se dá principalmente por uma cena específica que será detalhada mais à frente.

Assim, pretendo através de três tópicos, lançar as bases da minha discussão da seguinte maneira: 1- *Moçambique: colonialidade, letras e literatura*: Trazer uma breve contextualização da formação das literaturas em Moçambique através de estudos como os de Ana Mafalda Leite e Francisco Noa; 2- *Onde estão eles, querido Anansi?* Apresentar elementos de uma das cenas da série “Deuses Americanos” através da elucidação de José Meihy acerca do personagem Anansi; 3- *Diáspora: memória e poética*: Perspectivas específicas referentes ao debate sobre a formação de estereótipos relacionadas à África próprias de autores como Edward Said e Valentin Yves Mudimbe e a questão da Diáspora Negra a partir de teóricos como Stuart Hall, Paul Gliroy, Prisca Agustoni e Roland Walter, como também uma breve contribuição da teórica Gayatri Spivak acerca de seus estudos sobre subalternidade.

MOÇAMBIQUE: COLONIALIDADE, LETRAS E LITERATURA

Sabe-se que em Moçambique existem textos literários desde o século XVIII, entretanto, esses primeiros escritos eram muitas vezes influenciados por padrões estéticos oriundos da Europa. Na década de 1940, surge a primeira geração que procura afirmar-se como de fato moçambicana, libertando-se do domínio da literatura colonial. José Craveirinha, Rui Knopfli, Orlando Mendes e Noêmia de Sousa são alguns dos nomes desse período (NOA, 2008).

Durante o período colonial, o gênero literário mais exercido foi a poesia em decorrência de razões como o fato da elite intelectual ser pouco numerosa (explicado pelo desenvolvimento tardio do ensino na colônia) e o fato da poesia ser uma forma mais apropriada para enganar a censura, sendo mais facilmente publicada em jornais, revistas e antologias (LEITE, 2012, p. 213).

Nessa trajetória literária moçambicana, as escritas produzidas por mulheres têm seu pioneirismo representado por Noêmia de Sousa (poetisa nas décadas de 1940 e 1950) e Paulina Chiziane, tendo publicado seu primeiro romance “Balada de amor ao vento” em 1990.

De maneira geral, a literatura de Moçambique apresenta como características predominantes: ela surge durante a dominação colonial Portuguesa, apresenta-se como uma literatura bastante jovem, com cerca de cem anos de existência, emerge da área urbana, a maioria dos textos foi disseminada através da imprensa e aborda temas e questões próprias da complexidade da vivência sob domínio de outro país (NOA, 2008).

De acordo com Francisco Noa, essa literatura:

(...) é premonitória não só dos movimentos de libertação, mas também das independências. Portanto há uma antecipação aqui, pela sensibilidade, pela imaginação, e a utopia vai ser uma imagem de marca desta literatura, desta poesia, que nos mostra exatamente que virá sempre um futuro melhor, em que a exploração irá acabar, a colonização irá acabar, e que haverá uma literatura própria (NOA, 2011).

É importante situar a escritora Chiziane no que se refere a sua localização, como pertencente ao contexto de pós-independência de Moçambique. No entanto, são abordados por ela temas variados que revisitam contextos como a colonização/escravidão e processos sociais

contemporâneos decorrentes.

Desta maneira, Chiziane, inspirada nos primeiros trabalhos dos escritores do período colonial, investe em temas que abordam a esperança de um futuro melhor para os povos negros/africanos. O poema abaixo “Onde estão eles?” é um grande exemplo de subsídio literário que permite aos leitores uma extensa e valiosa análise acerca da situação escravista e sua consequente Diáspora dos povos africanos pelas Américas. Chiziane aposta nesse retorno ao passado o qual faz-se necessário para o entendimento de outras conjunturas sociais decorrentes desse contexto específico:

A vida lhes levou por mil caminhos
 Pelos carreiros cheios de espinhos
 Levam consigo a vontade de viver e de vencer
 Arrastam o estigma colocado sobre uma raça
 Continuam nus, sós, desprotegidos
 Tal como desembarcaram das naus de tortura
 Foram enxertados em novas paisagens
 Lutam por fixar raízes no novo chão
 São as vítimas preferidas da polícia
 São a maioria da população das prisões
 Habitam as favelas mais sombrias
 Nas periferias de todas as Américas
 Vivem como animais nas reservas florestais do Equador
 São os varredores das estradas no México, Canadá
 Cortadores de cana em Cuba, Venezuela, Argentina
 São plantadores do ópio na Colômbia e Caraíbas
 Onde está um negro é sempre um lugar de dor e sofrimento
 Cidadão de último grau em todas as partes do mundo

ONDE ESTÃO ELES, QUERIDO ANANSI?

De maneira geral, a série aborda as influências de diversas crenças na formação da cultura norte-americana através de divindades em maior ou menor grau cultuadas. Essas influências e seus graus de culto representam a pluralidade cultural no país e mais do que isso, as desigualdades entranhadas em relação aos contatos com outros povos e outras culturas. Exemplo disso é uma das cenas presentes no segundo episódio da série (Com direção de

David Slade e roteiro assinados por Bryan Fuller e Michael Green).

Nesta cena de pouco mais de sete minutos é apresentado um navio de tráfico humano, em plena travessia realizada por holandeses e com destino aos Estados Unidos, no ano de 1697. Um dos escravizados começa a chamar por Anansi, surgindo em seguida, um personagem, primeiramente em formato de aranha e que vai se transformando em homem ao som de jazz.

Há, nesta cena, uma referência à lenda de matriz oral do entorno da África ganesa de Kwaku Ananse ou Anansi. A lenda conta que houve um tempo onde não haviam histórias no mundo, uma vez que Nyame (O dono do céu), possuía todas as histórias para si. Por sua vez, Anansi propõe a compra dessas histórias e Nyame pede em troca a captura de outros seres. Tarefa espertamente efetuada pelo homem-aranha Anansi, que passa a ter o poder sobre todas as narrativas do mundo (MEIHY, 2014).

Na cena em questão, Anansi conta a história dos negros nos Estados Unidos e a partir de seu relato, incita a revolta dos escravizados no navio após quebrar as correntes que os prendiam:

Escravizado: “Ananse... Ananse... Compe Ananse... Está me ouvindo? Não tenho um presente para você. Mas... És sábio e, apesar de pequeno, sabe como entrar e sair do perigo desarmado. Estes homens estranhos acorrentaram as minhas mãos. Não posso dançar ou cortar frutas para te oferecer. Mas pode ouvir a minha voz. Tire-me daqui e cantarei para você por toda a minha vida. Eu te darei presentes. Couros, ensopados, sedas e os melhores vinhos. Por favor, não sei onde está a minha mãe”.

Anansi: “Ela morreu faz tempo. Ela não quis dar para o Johannes, então, ele a jogou do navio. Sabia que sua mamãe não sabia nadar? Precisam melhorar nisso. Façam aulas de natação. É assim que surgem os estereótipos. Quer ajuda? Deixe-me contar-lhe uma história: “Era uma vez um homem que se fodeu”. Gostaram dessa história? Porque essa é a história dos negros nos Estados Unidos. Merda, ainda nem sabem que são negros. Acham que são só pessoas. Deixe-me ser o primeiro a contar-lhes que todos vocês são negros. No momento que esses holandeses desgraçados puseram o pé aqui e decidiram que eles eram brancos e vocês eram os negros, e essa é a forma gentil que eles te chamam... Deixe-me ilustrar o que espera

por vocês na costa. Vocês chegam nos EUA, terra das oportunidades, leite e mel, e adivinhem? Vocês todos serão escravizados. Serão separados, vendidos e trabalharão até morrer. Os sortudos folgarão no domingo para dormir, foder e fazer mais escravos. Tudo isso, pelo quê? Por algodão? Anil? Por uma camisa púrpura? A única boa notícia é que o tabaco que seus netos cultivarão de graça vai dar muito câncer nesses filhos da puta. E eu ainda nem comecei. Cem anos depois, vocês ainda estarão fodidos. Cem anos depois disto. Fodidos. Cem anos depois de serem libertos, ainda estão sendo fodidos nos empregos e sendo baleados pela polícia. Entendem o que estou dizendo? Este cara entende. Eu gosto dele. Ele está ficando com raiva. Raiva é boa. Raiva... Faz as coisas acontecerem. Vocês derramam lágrimas por Compe Ananse e aqui ele está, dizendo a vocês que estão olhando diretamente para trezentos anos de subjugação, merdas racistas e doenças cardíacas. Ele está dizendo a vocês que não há nenhuma razão para vocês não subirem agora e cortarem as gargantas de cada um desses escrotos holandeses e atear fogo neste navio”!

Outro escravizado: “Mas o navio queimar. Todos nós morreremos”.

Anansi: “Você já está morto, cuzão. Ao menos, morra como sacrifício por algo que valha a pena. Deixem os filhos da puta queimarem! Deixem tudo queimar”!¹

Essa mesma ponte entre passado e presente das populações escravizadas e afrodescendentes se faz presente também no poema de Paulina Chiziane, entretanto de maneiras específicas. Ainda que os objetos de análise deste trabalho sejam um poema e uma cena de série contemporâneas, de acordo com Prisca Agustoni, o século XX se caracteriza pela reelaboração dos signos referentes à questão da Diáspora Negra como também pelos signos culturais decorrentes da chamada descoberta da arte africana e afro-americana no contexto do surgimento das vanguardas europeias no início do século XX. Na área literária, surgiram variados movimentos a partir da década de 1920 que desenvolveram os signos relacionados ao “Atlântico negro” e à mestiçagem decorrente dos processos de colonização na África

¹ Texto retirado da legenda original da série.

e nas Américas realizados pela Europa, como por exemplo, a *Poesía Negra* em Cuba, o *Modernismo* brasileiro, o *Negrismo* das Antilhas, a *Négritude* africana, a *Harlem Renaissance* ou *Black Renaissance* nos Estados Unidos e o grupo brasileiro Quilombhoje (AGUSTONI, 2013, p. 28).

Desta maneira, é importante que nos apropriemos de algumas perspectivas a respeito do conceito de Diáspora Negra para pensarmos suas conseqüentes adaptações/readaptações em movimentos artísticos. Essas perspectivas referentes à Diáspora Negra exploradas de várias maneiras e em diferentes gêneros de arte constituem um vasto campo de análise, nos quais Paulina Chiziane e a série “Deuses Americanos” agora se inserem. Dando prosseguimento à preocupação de inúmeros/inúmeras escritores/escritoras em relação ao fato desse tema continuar a ser discutido.

DIÁSPORA: MEMÓRIA E POÉTICA

Todo o conceito de Diáspora e suas implicações são de grande importância para pensarmos questões como violências sofridas e vínculos afetivos vivenciados pelos povos negros/africanos, suas religiosidades e memórias dos lugares de origem, como também, lutas e movimentos por sobrevivência, emancipação e reconhecimento enquanto agentes da História, entre tantos outros elementos culturais envolvidos.

O conceito de Diáspora, de maneira geral, nos ajuda a pensar as diferentes dinâmicas e conjunturas sociais em países que vivenciaram processos relativos à Diáspora Negra. Ainda que as diferentes localidades possuam suas próprias especificidades, as análises decorrentes desses múltiplos processos apontam para uma importante crítica, como assinala Roland Walter:

O conceito da diáspora, portanto, oferece uma crítica dos discursos de origens fixas enquanto leva em conta diversas formas de mobilidade pós-/transnacional. Esta mobilidade entre lugares e culturas, escolhida ou imposta, está imbuída de ambigüidade e ambivalência epistêmica, no sentido de que a passagem entre a origem e a chegada parece, muitas vezes, não ter fim: entre a raiz da origem fragmentada e a raiz da chegada desejada – e muitas vezes diferida – surge a rota enquanto estado contínuo (WALTER, 2009, p. 34).

Como observado no poema citado anteriormente, a mobilidade entre lugares e culturas, nesse caso específico (imposta), apresenta essa passagem/rota enquanto estado contínuo nos versos: “Foram enxertados em novas paisagens/Lutam por fixar raízes no novo chão”, indicando, desta maneira, as desiguais situações conectadas aos povos afrodescendentes que Chiziane começa a apresentar já nos primeiros versos: “A vida lhes levou por mil caminhos/Pelos carreiros cheios de espinhos” e que ainda “Arrastam o estigma colocado sobre uma raça”.

Segundo Stuart Hall, situado no contexto caribenho, a interpretação mais aceita do conceito de diáspora é aquela referente ao que se narra no Velho Testamento, onde pode-se fazer um análogo com o “povo escolhido”, escravizado no “Egito”, que sofreu pela “Babilônia” e acompanhada do Grande Êxodo relacionado ao “povo de Jah”, posterior libertação do cativo e retorno à Terra Prometida. Para Hall, esse discurso serviu de metáfora para todos os movimentos libertadores de negros no Novo Mundo (HALL, 2009, p. 28). Podemos pensar em possíveis problemas suscitados a partir desse conceito explorado por Stuart Hall, em termos de sua generalidade e homogeneização no que concerne às distintas e variadas especificidades próprias dos movimentos diaspóricos. Devem ser levadas em consideração essas especificidades próprias das várias rotas pertencentes ao continente africano e suas várias diásporas, bem como todos os movimentos de libertação em suas características próprias. Provavelmente aqui esteja presente um certo estruturalismo no pensamento do autor, no entanto, essa discussão não será realizada neste trabalho. O que se coloca aqui é a ideia geral do conceito de diáspora na teoria de Hall para pensarmos outras perspectivas interessantes de seu trabalho.

Nesse sentido, Hall afirma a respeito desse imaginário teleológico e redentor no contexto caribenho que nesse processo há uma construção identitária que permite ao “povo” em questão estar em contato com um núcleo imutável e atemporal, que liga ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Para Hall, essa linha é o que conhecemos por “tradição”, ligada às origens e sua própria “autenticidade” (HALL, 2009, p. 29).

Faz-se necessário pontuar os trabalhos de Stuart Hall relacionados especificamente aos países caribenhos, a produção audiovisual e a poesia escrita por uma mulher moçambicana que interroga onde estão os descendentes de africanos escravizados. Entretanto, esse ponto de vista de Hall nos proporciona uma importante ferramenta para pensarmos esses diferentes contextos.

Essa linha ininterrupta da qual Hall compartilha, conhecida por

“tradição”, ligada às origens e a sua própria “autenticidade” pode ser percebida na reivindicação da origem/história dos povos africanos escravizados e seus distintos contextos contemporâneos revelados através de versos como: “A vida lhes levou por mil caminhos/Arrastam o estigma colocado sobre uma raça/Continuam nus, sós, desprotegidos/Tal como desembarcaram das naus de tortura/Foram enxertados em novas paisagens/Lutam por fixar raízes no novo chão/Onde está um negro é sempre um lugar de dor e sofrimento/Cidadão de último grau em todas as partes do mundo”.

Por outro lado, podemos pensar também essas diferentes linhas ininterruptas que ligam o passado, o futuro e o presente como processo de construção identitária a respeito do “estigma colocado sobre uma raça”. Desta forma, podemos aproximar determinadas perspectivas teóricas pertencentes à obra de Edward Said (2007) visto que nos proporcionam a possibilidade de pensarmos a questão dos estereótipos criados para legitimar uma dominação colonial de um povo sobre outro dentro do projeto denominado por ele de “Orientalismo”, exemplificada através do trecho da fala de Anansi: “Merda, ainda nem sabem que são negros. Acham que são só pessoas. Deixe-me ser o primeiro a contar-lhes que todos vocês são negros. No momento que esses holandeses desgraçados puseram o pé aqui e decidiram que eles eram brancos e vocês eram os negros, e essa é a forma gentil que eles te chamam...”.

Nos termos de Edward Said, a ideologia Ocidental se utilizou de sua autoridade para escrever a história de outros povos dentro de seu sistema de colonização. Uma leitura que fala mais de uma lógica dos próprios ocidentais do que da realidade de seus “outros”. Esse discurso atesta a criação de estereótipos como parte do projeto de Orientalismo explicado por Edward Said:

Pois o Orientalismo constituía em última análise uma visão política da realidade, cuja estrutura promovia a diferença entre o familiar (a Europa, o Ocidente, “nós”) e o estranho (o Oriente, o Leste, “eles”). Em certo sentido, essa visão criava e depois servia os dois mundos assim concebidos. Os orientais viviam em seu mundo, “nós” vivíamos no nosso. A visão e a realidade material sustentavam-se uma à outra e mantinham-se em andamento. Uma certa liberdade de diálogo sempre foi privilégio do ocidental; como sua cultura era a mais forte, ele podia penetrar, lutar corpo a corpo, dar forma e significado ao grande mistério asiático, como Disraeli certa vez o chamou. Mas o que o que foi antes negligenciado, creio eu, é o vocabulário restrito desse privilégio e as limitações relativas dessa

visão. O meu argumento supõe que a realidade do Orientalismo é anti-humana e persistente. O seu alcance, assim como suas instituições e influência disseminada, perdura até o presente (SAID, 2007, p.78).

É de grande e inegável importância o entendimento das inúmeras concepções estereotipadas (principalmente quando estamos tratando do continente africano) a respeito de suas culturas e de como esses processos se aplicam nos mais diferentes contextos. Outros autores pensam a questão dos estereótipos criados pelos ocidentais para legitimar a superioridade em relação aos africanos como Valentin Yves Mudimbe, que tenta argumentar através de diferentes exemplos como a marginalidade associada à cultura africana não está apenas relacionada às diferentes composições situadas em contextos de colonização, mas também tem relação com as/os Hipóteses/Imaginários/Estereótipos mais gerais desenvolvidos sobre a classificação das sociedades encontrados em formatos diversos e em diferentes campos do conhecimento ocidental, como por exemplo, em trabalhos antropológicos ou até mesmo em discursos presentes em pinturas do século XV (MUDIMBE, 2013).

Esses estereótipos fazem parte de uma episteme que começou a se desenvolver séculos antes, como afirma Mudimbe e nos ajuda a pensar a longa construção desse “estigma colocado sobre uma raça” que Chiziane chama a atenção, problemática revelada também na exigência de Anansi: “Façam aulas de natação. É assim que surgem os estereótipos”.

Esses diferentes e perversos estigmas criados para legitimar violências de todos os tipos sobre as populações africanas também constituem as experiências vivenciadas nos navios de tráfico de humanos rumo às Américas como o espaço representado na cena da série e apontado por Chiziane no verso: “Tal como desembarcaram das naus de tortura”. É significativo destacar que, de maneira geral, não se tem conhecimento exato a respeito dos navios de tráfico humano, uma vez que não se possui peças desses navios. As descrições existentes dos navios derivam de relatos de viajantes e artistas estrangeiros do século XIX (RODRIGUES, 2018).

Ainda assim, a representação nos remete à metáfora sobre o “navio” utilizada por Paul Gilroy: o navio é o primeiro dos cronótopos modernos pressupostos para repensar a modernidade por meio da história do Atlântico negro e da diáspora africana no hemisfério ocidental (GILROY, 2012, p. 61). Ainda que os argumentos utilizados por Gilroy e Hall estejam situados em contextos específicos, é importante ressaltar possíveis diálogos entre os autores referentes às análises em torno das questões sobre a Diáspora Negra.

Gilroy pensa o navio como um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento e que possuem inúmeras referências em diversos projetos relacionados ao retorno redentor para a África através de discursos políticos e culturais (GILROY, 2012, p. 38). O autor, tendo localizado sua discussão na Inglaterra, argumenta que:

Entretanto, embora derive mais de condições presentes do que passadas, o racismo britânico contemporâneo em muitos sentidos traz a marca do passado. As noções particularmente cruas e redutoras de cultura que formam a substância da política racial hoje estão claramente associadas a um discurso antigo de diferença racial é étnica, que em toda parte está emaranhado na história da ideia de cultura no Ocidente moderno (GILROY, 2012, p. 43).

Ainda que Gilroy esteja se referindo à Inglaterra, o uso da metáfora do navio para a compreensão de contextos próprios da modernidade em relação às populações negras se faz muito pertinente. É importante destacar que os diversos processos escravistas possuem especificidades próprias em suas localidades de atuação, bem como os dessemelhantes tipos de racismo decorrentes deles. No entanto, de acordo com Roland Walter, ainda que existam interações diversas entre diferentes colonizações externas e internas, as culturas foram moldadas de maneira específica levando a trajetórias diferenciadas, contudo, uma das situações em comum que liga os países nas Américas são os efeitos do genocídio etnocultural que continua ativo (WALTER, 2009, p. 146).

Esse genocídio etnocultural assume atuações distintas através dos mais variados processos racistas e em diferentes espaços como declarado por Anansi: “Cem anos depois de serem libertos, ainda estão sendo fodidos nos empregos e sendo baleados pela polícia” e escrito por Paulina Chiziane: “São as vítimas preferidas da polícia/São a maioria da população das prisões/Habitam as favelas mais sombrias/Nas periferias de todas as Américas”.²

Chiziane ainda nos permite localizar a persistência do racismo em vários países: “Vivem como animais nas reservas florestais do Equador/São os varredores das estradas no México, Canadá/Cortadores de cana em Cuba, Venezuela, Argentina/São plantadores do ópio na Colômbia e Caraíbas/

² No contexto dos Estados Unidos, podemos considerar a contribuição de Angela Davis (2018) no que se refere aos seus argumentos sobre a permanência do racismo nas instituições prisionais.

Cidadão de último grau em todas as partes do mundo” nos remetendo à ideia de subalternidade plena que Gayatri Spivak nos acomoda, entendida como “camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

É inegável que esse “estigma colocado sobre uma raça”, como apontado por Chiziane, continua atuante em diversos contextos culturais e políticos, bem como indicado no verso: “Continuam nus, sós, desprotegidos” em termos de ausência de cidadania, funcionando assim, como uma herança dessa marca anexada aos povos negros e com várias configurações reafirmadas e reinventadas. Configurações sociais que podemos observar em diferentes países como condições de moradia problemáticas, piores empregos, menores níveis de escolaridade, segregações de diversos tipos, difíceis acessos aos serviços de saúde, entre outras, destinadas/impostas às populações afrodescendentes.

Desta maneira, voltando ao argumento utilizado por Gilroy, seu ponto de vista sobre a Diáspora auxilia-nos na compreensão de contextos sociais, políticos e culturais (realidades distintas e complexas) que continuam a cruzar o Atlântico e que apontam desdobramentos interessantes para análises de campos diversos a exemplo do artístico contemporâneo. O autor chama nossa atenção para as resistências constituídas por diferentes manifestações culturais/artísticas/políticas apesar das violências atribuídas e o intercâmbio dessas mesmas manifestações entre diversos países:

Desde então, a história do Atlântico negro, constantemente zigzagueado pelos movimentos de povos negros - não só como mercadorias engajados em várias lutas de emancipação, autonomia e cidadania -, propicia um meio para reexaminar os problemas de nacionalidade, posicionamento [location], identidade e memória histórica (GILROY, 2012, p. 59).

Na cena descrita, a revolta realizada pelos escravizados no navio, provocada pelo poder de narração de Anansi, pode ser elencada como exemplo dessas várias lutas de emancipação e autonomia dos povos afrodescendentes. É importante salientar que muitos escravizados acreditavam que seriam devorados pelos brancos e por isto, muitas revoltas eram realizadas nos navios. Ainda que os escravizados fossem vigiados, mal alimentados e sofressem inúmeras repressões, eles causavam inúmeras revoltas. Inclusive, essas

revoltas preocupavam as equipagens dos navios em razão do menor número de tripulantes (RODRIGUES, 2018). Já em relação ao resgate da memória histórica, próximo do que foi discutido por Gilroy, Roland Walter assinala:

O fato de que as comunidades negras nas Américas têm forjado culturas compostas a partir das ruínas do holocausto histórico, por meio de uma criatividade mítico-poética, caracterizada por diversos processos de apropriação, ilustra o importante papel da memória neste processo de resistência. O ato de recordação – um complexo processo seletivo que (re)codifica imagens e pensamentos – que dá acesso à memória é um ato de resistência à perda, expropriação, desterritorialização e desarraigamento sofridos pelos afrodescendentes pan-americanos (WALTER, 2009, p. 20).

Dentre tantas manifestações culturais constituídas a partir das ruínas do holocausto histórico, como pensado nos termos de Roland Walter, a poética e a produção visual se inserem nesse processo de resistência através do uso do recurso da memória, trazendo à tona o tema da Diáspora Negra, como também seus contextos diversos de desigualdade decorrentes dela e associados às populações afrodescendentes.

As denúncias sociais realizadas pela poetisa e pela produção audiovisual possibilitaram determinados diálogos iniciais com Agustoni (Com sua contribuição acerca dos Movimentos literários que apresentam elementos próprios da questão da Diáspora), Hall (Elementos relacionados aos contextos da Diáspora Negra e da identidade), Gilroy (Sua metáfora a respeito do “Navio negreiro” e implicações contemporâneas), Said (Seu projeto do Orientalismo que contribui no entendimento das formações de estereótipos sobre determinadas culturas), Mudimbe (Seus argumentos sobre os estereótipos criados sobre os povos africanos, especificamente), Spivak (Seu trabalho sobre as condições subalternas direcionadas àqueles que não são escutados) e Walter (Sua importância ao uso da memória como instrumento em processos de resistência e a respeito do genocídio etnocultural como consequência dos processos diaspóricos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É desta maneira que Paulina Chiziane através de sua visibilidade como escritora moçambicana e a série “Deuses Americanos” continuam

a denunciar as muitas violências sofridas pelos povos negros por meio de denúncias de contextos onde não há cidadania para essas populações. Reivindicando para esse objetivo, um resgate da memória histórica para validar suas acusações. Afinal de contas, ainda que existam tantas resistências através de movimentos sociais, artísticos, etc, os percursos são longos e constituídos por numerosos obstáculos.

É de grande importância que tenhamos sempre várias vozes artísticas revisitando o tema da Diáspora Negra, alargando esse espaço já frequentado por outras/outros escritoras/escritores, trazendo novas contribuições (outros mapeamentos de fluxos diversos e diálogos entre culturas) para um entendimento ainda maior das heranças racistas, dos processos de desigualdade e de resistências das populações afrodescendentes.

Como colocado acima, essas obras recentes e de gêneros distintos são constituídas por um amplo campo de possibilidades poéticas e de análises teóricas interdisciplinares ao abordar temas variados, não somente referentes à questão da Diáspora Negra, mas em relação a outros temas de grande relevância social.

REFERÊNCIAS

AGUSTONI, Prisca. *O Atlântico em movimento: signos da diáspora africana na poesia contemporânea de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2013.

CHIZIANE, Paulina. *O canto dos escravizados*. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?* Rio de Janeiro: Difel, 2018.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LEITE, A. M. A prática narrativa em Moçambique
In: *Oralidades & escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2012.

MEIHY, José. *Teias narrativas: Aracne, Anansi e o Homem-Aranha*. Organicom, ano 11, número 20, 1º semestre 2014 (Disponível em: <https://docplayer.com.br/24882033-Teias-narrativas-aracne-anansi-e-o-homem-aranha.html> Acessado em: 23/09/2018).

MUDIMBE, V.Y. *A Invenção de África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento*. Portugal: Edições Pedagogo, Lda, 2013.

NOA, Francisco. *Literatura Moçambicana: os trilhos e as margens* In: Moçambique: das palavras escritas. Orgs: RIBEIRO, Margarida Calafate e MENESES, Maria Paula. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

NOA, Francisco. *Entrevista concedida a Eliane Veras Soares e Remo Mutzenberg*. Maputo, 2011.

RODRIGUES, Jaime. Navio negreiro In: GOMES, F. dos Santos; Schwarcz, L. Moritz. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

SPIVAK, Gayatri Chakraavorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

WALTER, Roland. *Afro-América: diálogos literários na diáspora negra das Américas*. Recife: Bagaço, 2009.

LITERATURA E QUADRINHOS: DIÁLOGOS ENTRE MIDDLESEX, DE EUGENIDES, E HOMESTUCK, DE HUSSIE

Maiara Alvim de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) / Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
maiara.almeida@ifrj.edu.br

RESUMO:

O presente trabalho visa discutir as relações intertextuais existentes entre a *webcomic* interativa *HomeStuck* (2009 – 2016), de Andrew Hussie, e do romance *Middlesex* (2002), de Jeffrey Eugenides. Nosso objetivo é analisar como a obra de Eugenides (sobre as memórias de Cal Stephanides, nascido Calliope, que narra os eventos que antecedem seu nascimento, passando por sua infância e adolescência, culminando em sua descoberta enquanto intersexo) é parodiada pela *webcomic* de Hussie. Entendemos o termo *paródia* segundo Linda Hutcheon (1989), como uma repetição com diferença. Na obra em quadrinhos, é notável o papel do personagem Caliborn, um dos grandes vilões da história, que coexiste no mesmo corpo com a irmã Calliope, uma das aliadas dos protagonistas da trama. Apesar da referência ao romance de Eugenides existente no nome dos personagens de *HomeStuck*, as relações entre as obras vão além da mera homenagem, estendendo-se aos papéis desempenhados pelos irmãos na *webcomic*, os quais espelham muitas das questões e dramas do protagonista de *Middlesex*. A nossa hipótese é que *HomeStuck* constrói-se como uma grande paródia da cultura das primeiras décadas do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: *Middlesex*; *HomeStuck*; Intertextualidade; Paródia.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the existing intertextuality between the interactive webcomic *HomeStuck* (2009 – 2016), by Andrew Hussie, and the novel *Middlesex* (2002), by Jeffrey Eugenides. We will discuss how Eugenide's work (which is about the memories of Cal Stephanides, née Calliope, who narrates the events that come before his birth, contemplating his childhood and adolescence, culminating on the discovery of his condition as an intersex person) appears as a parody in Hussie's webcomic. We understand parody as defined by Linda Hutcheon (1989) – a repetition with differences. In the webcomic, it is notable the role played by the character Caliborn, one of the villains of the narrative, who co-exists in the same body as his sister Calliope, who, on her turn, is an ally of the protagonists. Even though there is a reference to Eugenide's novel in Hussie's characters' names, the connection that exists between both works goes beyond a mere homage, being visible in the role played by the siblings in the webcomic, since they mirror many of the questions lived by the protagonist of *Middlesex*. This supports our hypothesis that *HomeStuck* is built as a parody of culture in the first decade of the XXI century.

KEYWORDS: *Middlesex*; *HomeStuck*; Intertextuality; Parody.

INTRODUÇÃO

A relação entre quadrinhos e literatura não é apenas profícua, mas já vem sendo explorada pela academia há alguns anos. Apesar de que muitas vezes as aproximações entre as duas formas de arte se dê como uma maneira de legitimar o estudo de quadrinhos na universidade, ou validar sua importância enquanto objeto cultural – visto que, enquanto frutos de uma mídia de massa, os quadrinhos têm sua relevância diminuída injustamente – os estudos das relações entre os dois pode e deve ser construída de maneira a não diminuir uma arte em detrimento de outra.

Geralmente, quando se fala da relação entre quadrinhos e literatura, pensa-se imediatamente em adaptações de obras literárias em HQs, principalmente após um *boom* de publicações do gênero, fruto de políticas educacionais de popularização da leitura e de tornar clássicos da literatura mais “palatáveis” (com bastantes aspas) para audiências mais jovens. Tais estudos têm sua importância; entretanto, não se tratam da única maneira de se procurar estabelecer pontes entre a nona arte e a literatura.

Will Eisner (2015) costuma apontar os quadrinhos como sendo o resultado da junção da regência de duas outras artes – a literatura e as artes visuais – sendo complicada a elaboração ou a leitura de uma HQ sem se considerar as duas partes que a compõe. Verbal e não-verbal justapõem-se de maneira a construir significados, e, a fim de se fruir a narrativa em quadrinhos por completo, o leitor deve ser competente na leitura não só do signo linguístico, mas também da imagem. Por excelência, os quadrinhos são uma arte híbrida.

Uma possibilidade de se construir estudos comparativos entre literatura e quadrinhos é se considerar as relações intertextuais estabelecidas obras oriundas das duas linguagens. São inúmeras as obras em quadrinhos que fazem referências à obras literárias – e, sem medo de errar, podemos afirmar que a recíproca também é verdadeira. Um bom exemplo de obra em quadrinhos que dialoga com a literatura seria *Watchmen*, HQ da autoria de Alan Moore e Dave Gibbons, a qual traz referências a clássicos da literatura, tais como poemas de William Blake e Percy Shelley, expoentes do romantismo inglês, mas também referências mais contemporâneas, oriundas da *pop culture*, como canções de Bob Dylan, por exemplo.

Entendemos aqui intertextualidade como o termo pensado por Julia Kristeva nos anos 1960, pensado pela teoria a partir do conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin, para quem “anoção de que um texto não subexiste sem o outro, quer como uma forma de atração ou de rejeição, permite que ocorra um diálogo entre duas ou mais vozes, entre dois ou mais discursos” (ZANI, 2003, p. 2).

Esta relação de polifonia entre duas (ou até mais) obras pode se dar através do uso de citação, alusão ou estilização.

Neste artigo, procuraremos fazer um exercício de estudo comparado entre uma obra literária e uma narrativa híbrida em quadrinhos, a fim de explorar e expor possíveis leituras comparativas entre as duas, assim como contribuir para a ampliação dos estudos do diálogos entre literatura e quadrinhos. As obras em questão são o romance *Middlesex* (2002), de Jeffrey Eugenides, e a *webcomic* interativa *Homestuck* (2009 – 2016), de Andrew Hussie. Ambas são bastante recentes, mas que têm uma ligação bastante curiosa: compartilham a presença de uma personagem chamado Calliope. O que, a princípio, pode parecer uma mera coincidência (afinal, o nome de uma das nove musas da mitologia grega não deveria ser algo estranho em milênios de literatura universal), revela-se algo mais complexo, se analisado com cuidado. A personagem de Hussie é claramente uma paródia da personagem principal do romance de Eugenides, com a qual não compartilha não somente o nome, como diversos pontos em comum em seu arco de desenvolvimento de pessoal, além da condição de intersexo.

Sendo assim, em nossa investigação, analisaremos como as duas obras dialogam a partir da figura da personagem Calliope. *Homestuck* propõe-se enquanto uma paródia de uma série de elementos das culturas *pop* e *geek*, além de construir relações intertextuais com obras diversas, como *The Wonderful Wizard of Oz*, de L. Frank Baum, por exemplo, que pode ser, inclusive, ser vista como uma possível chave de leitura da obra de Hussie. A obra de Eugenides, a nosso ver, apresenta-se como mais um dos vários caminhos pelos quais *Homestuck* estabelece relações com produções culturais recentes, através da prática já mencionada da paródia.

Entendemos, no âmbito deste artigo, paródia nos termos de Linda Hutcheon (1989), tal qual explicado pela teórica canadense em *Uma teoria da paródia*. Paródia não é apenas uma forma de arte menor que buscaria escarnecer outras obras através de sua prática (apesar do humor e da ironia não estarem completamente riscados da equação), mas sim uma forma de diálogo com uma tradição, colocando a obra que parodia como uma repetição com diferença, ou um canto paralelo, buscando um lugar ao lado do cânone a que referencia.

Antes de partirmos para a análise das relações entre as duas tramas em questão, elaboraremos uma breve contextualização das duas.

HOMESTUCK

Em 13 de abril de 2009, foi publicada no *site* www.mspaintadventures.com com a primeira página da *webcomic* interativa *Homestuck*. A página, mantida pelo jovem Andrew Hussie, dedicava-se a pequenas narrativas na forma de *mock games* construídos a partir de *inputs* dos leitores, de maneira bastante despretenciosa. Entretanto, a parte do “despretenciosa” foi aos poucos sendo deixada de lado conforme o sucesso da *webcomic* começou a ultrapassar os limites do *site* – literalmente, uma vez que sua fama chegou ao ponto de derrubar o servidor quando eram postadas atualizações importantes da história.

A narrativa foi publicada entre 2009 e 2016, com periodicidade oscilante, chegando a ficar longos períodos sem ser atualizada (carinhosamente chamados pelos fãs de *mega pause* ou *giga pause*). A trama revolve em torno de John Egbert, um jovem de treze anos que se depara com eventos que não antecipava ao decidir jogar um jogo *online* com mais três amigos. Ela constrói diálogos com o jogos tanto enquanto temática quanto estética, já que a história pode ser “jogada” pelos leitores, contando com *lexias* (nome dado a unidades de leitura em ambiente hipertextual por George P. Landow (1997), a partir do termo cunhado por Roland Barthes em *S/Z*) que contêm mapas a ser explorados, personagens a ser controlados em jogos de luta, e ainda partes da trama que somente podem ser acessadas a partir do uso de senhas, as quais os leitores devem descobrir a partir de uma leitura atenta da obra.

O que inicialmente propunha-se como uma diversão inocente entre adolescentes transforma-se em algo maior quando o grupo descobre que, ao iniciar uma partida do jogo *Sburb*, estariam, na verdade, iniciando um algoritmo de destruição do mundo tal qual conheciam. O grupo de amigos escapa o apocalipse iminente ao ser tragado para a realidade do jogo.

Penosamente, descobrem que a realidade de *Sburb* é mais dura do que parece: ao tornarem-se seus próprios avatares no jogo, a derrota de seus personagens resulta em morte real. A cada personagem é atribuído um mundo, o qual reflete questões de suas personalidades e de jornadas pessoais de amadurecimento, o que nos permite ver a obra, também, como uma espécie de narrativa de formação. Os jogadores, tal qual em jogos clássicos de RPG, recebem também classes, como cavaleiro, mago e afins, e também um aspecto. A junção do combo classe e aspecto determina os poderes que cada avatar terá dentro do jogo; entretanto, a distribuição é feita pelo misterioso algoritmo do jogo, restando ao grupo de amigos aceitar suas missões predestinadas. A combinação classe e aspecto, de certa maneira, remete às cartas de baralho – tal qual existem o às de copas ou um sete

de espadas, há, na mecânica de *Sburb*, o cavaleiro do tempo, ou a bruxa do espaço, por exemplo. Tal qual em um baralho, cada combinação desvela um conjunto de habilidades único, que deve ser jogado combinado. Cada seção do jogo conta com uma combinação única de possibilidades, as quais pode resultar em vitória, ou em uma partida sem solução, perdida, chamada de *dead session*. De fato, os naipes tradicionais do baralho aparecem em diversos pontos da narrativa: em associação aos quatro protagonistas, ou, ainda, como símbolos das possibilidades de romance de uma raça alienígena chamada “*trolls*” (tal qual usamos o símbolo do coração para significar amor romântico, os membros dessa raça usam os outros três naipes do baralho para designar outros tipos de amor, englobando amizades platônica, representado pelo naipe de ouros; inimizadas, representada pelo naipe de espadas; e uma inimizada com um mediador, representado pelo naipe de paus, como num triângulo amoroso do ódio), a qual conta com alguns representantes presos na realidade do jogo junto com o grupo de crianças.

Além disso, o grupo descobre que, a fim de sair da realidade virtual de volta para casa, deverão cumprir uma série de missões, sendo a principal delas a construção de um novo universo. Para tanto, é necessário a criação de um ser chamado *genesis frog*, o qual somente é possível a partir da jornada pessoal de uma das jogadoras, Jade Halley, a qual os mecanismos do jogo atribuiu com a função de jogadora do espaço. Em seu mapa particular, há um vulcão, chamado pelos jogadores de forja, no qual devem ser depositados pequenos anfíbios que a jogadora deve recolher para criar o *genesis frog*. Inclusive, argumenta-se entre os fãs que qualquer sessão que não conte um jogador do espaço estaria fadada ao fracasso, pois não seria possível a criação do novo universo. Logo, é possível a associação desse aspecto com a criação. Em contrapartida, somente partidas de *Sburb* com um jogador do aspecto tempo poderiam ser resetadas e jogadas desde o princípio, uma vez que tais jogadores contam, em seus mundos, com um mecanismo que pode destruir a sessão, executando o *scratch*, o qual resultaria em o jogo voltar do começo, podendo ser as cartas/jogadores distribuídas novamente, na esperança de que a combinação, desta vez, resulte em um trunfo vencedor. Logo, se o espaço é a criação, o tempo, seu contraponto, é a destruição.

O grupo de amigos não são os únicos jogadores perdidos no espaço paradoxo (nome dado à realidade virtual em que a partida de *Sburb* desenrola-se): há um grupo de alienígenas da raça *troll* que ora os atrapalha, ora os auxilia. O grupo, que contava originalmente com doze integrantes – um representando cada signo do zodíaco humano – vinha de uma seção vitoriosa do jogo, a qual resultou na criação do universo em que os amigos

se encontram. Os dois grupos se vêem obrigados a juntar forças quando uma nova ameaça surge: Lord English, uma figura monstruosa que viaja pelo espaço paradoxo destruindo partidas de *Sburb* e, conseqüentemente, matando seus jogadores.

Lord English é um dos personagens mais interessantes da trama. No ato sexto da história (que conta com sete atos, de tamanhos variados), descobrimos ser Lord English, na verdade, um jogador de uma sessão morta de *Sburb* – aquela que não possui solução pois somente um jogador entrou na realidade virtual do jogo. É revelado que o corpo de English, na verdade, era dividido por dois seres, irmãos: Calliope, a metade feminina, tímida, amorosa e empática, a quem a mecânica do jogo atribui a função de musa do espaço (Muse of Space); e a metade masculina, Caliborn, violenta e raivosa, a quem a mecânica do jogo atribui a função de senhor do tempo (Lord of Time). Suas classes são tidas, na mitologia de *Sburb*, como as duas classes mestras. São pertencentes à uma raça chamada de querubim, extremamente violenta e marcada pela dualidade de seus seres, que nascem tanto com a metade masculina quanto com a feminina no corpo. As duas devem batalhar pelo domínio do corpo, tornando-se uma delas a dominante após certa idade.

Enquanto Calliope, que comanda o corpo durante o dia, busca ajudar e ser amiga dos jogadores humanos, Caliborn os odeia e busca sua destruição. Não apenas isso: Caliborn busca o domínio completo do corpo, mantendo sua irmã, tornando-se o senhor do corpo e o único jogador da seção. Seus poderes permitem-lhe viajar livremente pelas linhas do tempo do jogo, entre realidade e ficção, culminando no momento em que, em um exercício metanarrativo, Caliborn mata o autor da história, tomando conta da narrativa. Em determinado ponto, Caliborn torna-se Lord English, a temida figura que busca vingança contra os protagonistas pois, em uma de suas incursões pelo espaço paradoxo, fora vencido em uma luta por John Egbert. Logo, vencer English, para o grupo de crianças e *trolls*, não é apenas derrotar mais um inimigo do jogo, mas também uma garantia de que terão condições de finalizar a missão da construção de um novo universo.

Uma das possibilidades vistas pelo grupo de protagonistas para vencer English seria buscar uma versão alternativa de sua partida, uma em que Calliope tornou-se a metade dominante e jogou sua partida de *Sburb*. Calliope e Caliborn não representam apenas dualismos clássicos entre masculino e feminino e todas as construções culturais atribuídas: representam, também dois tipos de leitores de *HomeStuck*. Calliope representa o leitor empolgado, que busca a interação e a participação na trama; Caliborn é o leitor impaciente, que reclama que a narrativa se

arrasta e que, eventualmente, a toma com as próprias mãos, acreditando que consegue fazer melhor que seu criador.

MIDDLESEX

O romance *Middlesex* foi publicado em 2002. Escrito por Jeffrey Eugenides, autor também de obras como *The Virgin Suicides*, a obra é narrada em primeira pessoa por sua protagonista, Cal. Logo na abertura, Cal já contextualiza: trata-se da narrativa de sua história, mas não somente de sua biografia, mas também de uma memória de sua família, desde seus avós. O exercício de recuperar a história de sua família não é fortuito. Cal pretende, assim, explicar a seu leitor o porquê de sua condição: Cal nasceu Calliope. É uma pessoa intersexo, mas que assumiu a identidade masculina, e que se sente atraído por mulheres.

A trama de seus antepassados é entremeada por momentos em que o Cal presente, que assumiu a identidade masculina na adolescência, após ser criado como mulher até aquele momento, narra brevemente sua vida atual enquanto caixeiro viajante. Por vergonha de sua anatomia, Cal não gosta de se envolver sexualmente ou emocionalmente, e vê seu trabalho como um fator que facilita este não envolvimento. Entretanto, Cal acaba se envolvendo com uma moça, a quem, ao final da trama, e, aparentemente, após ter feito as pazes com sua condição, desenvolve um relacionamento amoroso.

Sua condição é explicada por Cal como sendo fruto de vários casamentos dentro da própria família por gerações, começando por seus avós, gregos que moravam na Turquia, os quais eram irmãos e acabam se apaixonando e se casando a caminho dos Estados Unidos. Ao chegar ao novo continente, os dois escondem seus laços sanguíneos, uma vez que casamentos incestuosos eram uma das condições que poderia ocasionar sua deportação de volta para a Turquia. Os dois irmãos têm um filho, o qual se casa com uma prima, e que têm dois filhos: Calliope, mais velha, e seu irmão, a quem Cal chama simplesmente de Chapter Sixteen.

Por Cal ter nascido em uma comunidade grega ortodoxa, somado aos tabus envolvidos em relação à sexualidade feminina e tudo que a mesma encerra, o que inclui sua genitália, não teve sua condição enquanto intersexo descoberta enquanto criança. Calliope é criada como menina. Somente na adolescência, a jovem se vê em um dilema: ao contrário das outras adolescentes do sexo feminino, Calliope não desenvolve características sexuais secundárias que permitiriam identificá-la enquanto mulher, como seios ou menstruação.

Aos quatorze anos, Calliope, que ainda não passara por nenhuma das mudanças que a puberdade significa para garotas, faz amizade com uma moça, a qual apenas conhecemos pelo nome de “the object”. Aos poucos, sua amizade com a menina torna-se uma paixão da parte de Calliope, a qual culmina nas férias que as duas vão passar juntas, com a família do objeto. O irmão da garota, apaixonado por Calliope, faz investidas na mesma. Enciumada pelo relacionamento que a amiga está desenvolvendo com outro rapaz, Calliope acaba, em um momento de torpor causado por bebidas e baseados, ceder aos apelos do irmão de sua amiga – o qual, também alterado, não percebe que sua genitália não é composta apenas pela vagina, mas também por um pequeno pênis.

Entretanto, esse episódio não diminui o afeto que Calliope nutria pela objeto, e as duas acabam envolvendo-se. O irmão da amiga acaba acusando-a de ser lésbica. Após um evento desafortunado ocasionado pelo irmão da amiga, Calliope volta para casa, e pede para ser examinada pelo velho médico da família, o qual finalmente descobre a verdade: a moça possuía tanto os órgãos sexuais masculinos quanto os femininos. Os pais de Calliope a levam para ser examinada por um famoso geneticista em New York City, para quem Calliope mente em grande parte do questionário que visava determinar sua identidade de gênero. Baseando-se nas mentiras (que envolviam por qual sexo ela se sentia atraída, e assim por diante) dos questionários, o médico sugere uma cirurgia corretiva. Calliope acidentalmente têm acesso às anotações do médico, assusta-se e foge, deixando um bilhete em que declara aos pais que sempre fora um menino. Durante sua fuga, Calliope assume o nome de Cal, adota uma visual masculino, e acaba chegando à costa oeste, onde junta-se a um grupo de circo composto por outras pessoas intersexo. Após algum tempo, ao saber da morte de seu pai, Cal volta para casa, e a narrativa alcança o momento corrente, em que Cal narra sua história.

O título da obra, *Middlesex*, é bastante significativo. Refere-se ao lugar onde os pais de Calliope compram uma casa, que acaba por se tornar o lar da família, lar esse de que Cal foge ao descobrir-se intersexo e por não se identificar enquanto a filha que ali fora criada. Entretanto, a palavra em inglês também pode aludir à condição de Cal – *middle* sendo meio e *sex* sexo, sendo o nome de sua morada juvenil um indicador de sua condição: Cal não é uma menina ou um menino, mas algo do meio.

A questão de Cal ser uma pessoa intersexo é central na narrativa. Como coloca Anne Fausto-Sterling, a pessoa intersexo é vista como um corpo refratário, talvez herético, em um mundo baseado em dualismos, e em que, até mesmo no campo da medicina, há somente as categorias de macho e

fêmea. Sob essa visão, qualquer corpo que escape destas categorias é visto como fora do normal, e deve ser imediatamente corrigido para que caibam nas estruturas binárias. Como coloca a autora, “a fim de manter as divisões de gênero, precisamos controlar aqueles corpos que são tão refratários que chegam a apagar as fronteiras. Como os intersexuais literalmente corporificam os dois sexos, contribuem para enfraquecer as afirmações sobre diferenças sexuais.” (FAUSTO-STERLING, 2002 p. 19). Pontua ainda que a sexualidade é um fato somático criado por um efeito cultural, e que

Começo com os marcadores mais visíveis e exteriores do gênero – os órgãos genitais – para mostrar como o sexo é, literalmente, construído. Os cirurgiões removem partes e usam plástico para criar órgãos genitais “apropriados” para pessoas nascidas com partes do corpo que não são facilmente identificáveis como masculinas ou femininas. (FAUSTO-STERLING, 2002, p.77)

Uma das saídas adotadas é a cirurgia corretora, por exemplo, que era o que seria feito a Calliope no romance. Entretanto, a personagem recusa-se à adequação, aceitando, ao final de seu relato, sua situação, fazendo as pazes com seu corpo e sua sexualidade.

CALLIOPE/CAL: INTERTEXTUALIDADE

A personagem Calliope/Cal é o ponto que liga as duas obras – as quais, aliás, foram publicadas na mesma década, sendo praticamente contemporâneas. Entretanto, a publicação de *HomeStuck* posterior à da obra de Eugenides, a qual há se estabelecendo como um romancista de renome, com obras adaptadas para o cinema e premiadas. Deste modo, pode-se afirmar que o que Hussie faz, ao colocar em sua obra um personagem intersexo chamado Calliope, constituiria uma paródia da obra de Eugenides.

Costumamos entender paródia como um gênero menor, ou uma forma de escarnecer ou diminuir outras obras, uma vez que o resultado seria, necessariamente, uma narrativa de humor. Essa acepção é bastante discutível – iniciando-se pela antiga discussão acerca do humor não ser um gênero digno ou até mesmo menor. Entretanto, ao pensarmos em paródia, o fazemos nos termos de Linda Hutcheon (1989). A teórica canadense, em sua obra *Uma teoria da paródia*, discorre sobre essa forma de se construir relações intertextuais entre obras, tão mal vista e incompreendida. Para

Hutcheon, a paródia configuraria uma maneira de se ressignificar o cânone. Ao apropriar-se de elementos-chave da obra de origem, a paródia procura se inserir nesta tradição que homenageia, ao mesmo tempo que a desconstrói, colocando-se, assim, como um canto paralelo. Hutcheon pontua que a paródia também consiste numa marca das obras da pós-modernidade.

Sendo assim, mesmo que se trata de uma tradição recente (praticamente do mesmo tempo), a obra de Hussie constrói seu diálogo com a obra de Eugenides através da paródia, incorporando um personagem do mesmo nome e com a mesma condição física. As semelhanças, porém, vão além da mera homenagem: é possível traçar alguns pontos em comum na trajetória das duas personagens.

Tal qual a personagem de Eugenides, Calliope/Caliborn cresce com um corpo que foge da divisão binária masculino/feminino; aliás, vai além ao marcar claramente que a divisão também é mental, havendo dois seres distintos ocupando o mesmo corpo, em conflito para que se decida qual das duas metades será a dominante. A busca pela adequação, compreensão e aceitação que a Calliope de *Middlesex* busca, e que culmina em sua epifania adolescente, com sua identificação com o masculino, é replicada pela violenta natureza da personagem de Hussie. A disputa das duas metades, as quais estão associadas em diversos aspectos com as tecnologias de gênero normalmente atribuídas ao masculino e ao feminino (com o lado masculino violento e destruidor, e o feminino dócil e criador), culmina com a destruição literal do lado feminino, no caso de Caliborn. O personagem, associado à força destruidora e primordialmente masculina do tempo no mecanismo do jogo, destrói a irmã, mantendo seu avatar de sonho no jogo, o que a impede de acordar no mundo real.

Até mesmo a questão de os jogadores de Sburb possuírem dois avatares – um que corresponde a seu corpo real, o qual controlam acordados, e outro que habita uma das duas luas que existem em cada mapa do jogo, que traja pijamas e somente é acessado pelo jogador enquanto seu corpo físico dorme – marca as dualidades em que o jogo se constrói, com pares binários bem marcados. Cada classe e cada aspecto aparece em par, sendo Calliope e Caliborn representados não só por classes e aspectos opostos, mas também por terem seus avatares de sonho (os *dream selfs*, os quais podem ser vistos como representações de seus inconscientes) habitando luas distintas. Calliope fica na lua iluminada, Prospit, habitada por aqueles que são dóceis, gentis e heróicos; e Caliborn, Derse, a lua distante e escura, habitada pelos jogadores cuja personalidade é marcada pelo questionamento e por certa agressividade.

À partir do ponto em que a personalidade masculina assume, inicia

sua partida de Sburb, marcada pela destruição e por uma incessante busca pelo protagonismo que sempre lhe fora negado – inclusive, literalmente, ao assumir controle da narrativa, matando o autor e contando a história em seus termos. Cal, em *Middlesex*, mata sua metade feminina metaforicamente ao cortar o cabelo – lembrando que o cabelo longo é associado, na sociedade ocidental, à femininidade – e desfazer-se de suas roupas femininas, passando a usar as masculinas. Não à toa, logo na abertura do romance, Cal declara: “Nasci duas vezes: a primeira, como uma menina (...); e novamente, como um adolescente.” (EUGENIDES, 2002, p. 3, tradução nossa)¹

Sua busca por sua verdadeira identidade (e protagonismo, de certa forma, em sua vida, tomando suas próprias decisões e insurgindo-se contra a vontade dos pais e o *status quo*, representado pela figura do médico que visava adequar seu corpo ao binarismo masculino/feminino) coincide com uma jornada física, com deslocamento para longe de tudo aquilo e todo lugar que o lembra-se da pressão por adequar-se ou de seu corpo feminino. A jornada de Cal nunca acaba, uma vez que, mesmo após o regresso ao lar, ele opta por uma vida de viagens. Encerra-se, somente, ao contar sua história, feito que permite que fique em paz com sua condição. Tal qual Caliborn, em *Homestuck*, luta internamente para suprimir sua irmã de tomar controle do corpo, Cal Stephanides também relata o conflito com sua metade feminina: “quando Calliope vem à tona, ela o faz como um problema de fala infantil. De repente, lá ela está de novo, jogando o cabelo, checando as unhas. É como ser possuído” (EUGENIDES, 2002, p. 41, tradução nossa)². Em diversos trechos da narrativa, Calliope é refenciada na terceira pessoa: Cal tomou total controle do corpo. Não apenas isso, ao assumir a identidade masculina, Cal sente-se confiante, encarando seu corpo desnudo e orgulhando-se de seu físico, algo que, enquanto Calliope, não ousava fazer.

Também devemos lembrar que Calliope é a mais velha das musas, musa da poesia épica, filha de Mnemosine, deusa da memória, e de Zeus. Geralmente, era a musa evocada por poetas como Homero e Virgílio para a inspiração em suas epopeias. A Calliope de Eugenides não é evocada: ela evoca (apesar de, em suas memórias da infância enquanto menina, lembrar

¹ Tradução nossa para o original em inglês: “I was born twice: first, as a baby girl (...); and then again, as a teenage boy” (EUGENIDES, 2002, p. 3)

² Tradução nossa para o original em inglês: “When Calliope surfaces, she does so like a childhood speech impediment. Suddenly there she is again, doing a hair flip, or checking her nails. It’s like being possessed.” (EUGENIDES, 2002, p. 41)

ser chamada de “musa” por algum professor do ensino fundamental). Acima de tudo, ela detém a voz e ela proclama sua história, contando sua versão dos fatos. Ela não se submete à adequação alheia, assim como relata a história de sua família em suas próprias palavras.

Pode-se dizer que Calliope/Caliborn também busca esse protagonismo; entretanto, assim, como no caso da personagem de Eugenides, ele só vem após o lado masculino tornar-se predominante. Calliope, que aparece na trama de *Homestuck* enquanto fantasma, mostra-se bastante resiliente em sua busca de protagonismo. Sua maneira de interferir na narrativa é pela criação de *fanfiction*, ao contrário do irmão, que o faz tornando-se o narrador da narrativa canônica. Neste ponto, os estereótipos de masculino e feminino ficam ainda mais marcados, colocando-se o masculino como o autor da história oficial, e o feminino, colocado como mais fraco e subserviente, como autor de ficções, como um fantasma. Entretanto, a possibilidade de vitória dos protagonistas está ligada a Calliope assumir seu poder, não sendo subjugada pela violência do irmão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso artigo, pudemos contemplar brevemente como se constroem as relações intertextuais existentes entre o romance *Middlesex* e a *webcomic Homestuck*. Após apresentar um breve panorama das duas obras, analisamos a figura dos personagens Cal Stephanides e o duo Calliope/Caliborn, ponto em que as duas produções, contemporâneas, se interseccionam. Em *Middlesex*, Cal renega e, simbolicamente, mata sua parte feminina, a fim de fazer preponderar a masculina, a qual sempre sentiu, intuitivamente, sobressair. Já em *Homestuck* a morte da metade feminina da personagem de *Homestuck* é mais realista. Caliborn assassina o avatar de sua irmã no jogo – o que, dentro da mecânica de Sburb, a impediria de acordar no mundo real, dando-lhe o controle total do corpo que antes compartilhavam.

Em ambos os casos, temos uma personagem que renega sua condição de musa inspiradora, assumindo-se mais proativa quando assume a identidade masculina. Tal ponto pode nos levar a diversas reflexões a respeito dos papéis e estereótipos comumente atribuídos a cada gênero, sendo relegadas ao feminino as características de afeto e de criação (evidenciado pelo papel da personagem de Hussie enquanto jogadora com o destino de criar um novo universo), enquanto ao masculino caberia a destruição (o que se evidencia na ânsia de Caliborn em destruir tudo em seu caminho, inclusive sua irmã,

em sua busca pelo poder). Tais papéis também são discutidos em *Middlesex*. Cal só assume o controle mediante a violência e a castração daquilo que lhe identificava com a figura de Calliope: o cabelo e as roupas, os quais são descartados para que Cal assumira seu lugar. Entretanto, nas duas histórias, Calliope não é completamente erradicada: enquanto em *Middlesex* ela aparece ainda em alguns trejeitos percebidos por Cal, em *HomeStuck*, a mesma ainda existe enquanto um fantasma – fantasma esse que acaba auxiliando os protagonistas a conspirar pela queda de seu violento irmão.

De qualquer forma, explorar como a narrativa de Hussie parodia e se apropria de elementos da obra de Eugenides pode nos auxiliar a perceber novas possibilidades para o estudo de quadrinhos e sua relação com a literatura. Apesar dos quadrinhos apresentarem diversos pontos em comum com o romance, são artes distintas, não devendo haver entre elas julgamentos de valor. No diálogo entre quadrinhos e literatura, mais do que explorar a tradução intersemiótica entre as obras, procuramos contemplar questões mais amplas, como a construção de relações intertextuais temáticas e paródicas. Esperamos que, em nosso breve exercício comparativo, possamos ter contribuído para promover essa experiência de leitura.

REFERÊNCIAS

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*.

São Paulo: Martins Fontes, 2015.

EUGENIDES, Jeffrey. *Middlesex*. Londres: HarperCollins, 2002.

FAUSTO-STERLING, Anne. *Dualismos em duelo*.

Campinas: cadernos pagu. n.17/18. p.9-79, 2002.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a02.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2018.

HUSSIE, Andrew. *HomeStuck*. Disponível online em <www.homeStuck.com>. Acesso em: 24 de outubro de 2018.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia*:

ensinamentos das formas de arte do século XX. Trad.

Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1991.

ZANI, Ricardo. *Intertextualidade*: considerações em torno do dialogismo. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 121-132, jan./jun. 2003.

AS AVENTURAS TRAUMÁTICAS DO FILHO DE FREUD: DA TRAGÉDIA À COMÉDIA NOS QUADRINHOS DE PACHA URBANO

Marcelino Jorge da Silva Lira

Professor FASNE/IESO/UNINASSAU

Doutorando/UNICAP

platus.academeia@gmail.com

RESUMO:

O presente estudo tem o intento de visar a torção de natureza sublimatória nos quadrinhos *As traumáticas aventuras do Filho de Freud*, do autor Pacha Urbano. O autor utiliza o conceito do trágico complexo de Édipo, próprio da Psicanálise, que por essência é fruto de sofrimento pessoal, para suas histórias de natureza oposta, cômicas. Freud introduz, e de forma contrária à definição aristotélica, o complexo de Édipo como tragédia comum a todos os humanos, ao passo que Pacha Urbano retorna à comédia do humano comum, algo que por natureza psicanalítica está nas escalas próprias da tragédia.

PALAVRAS-CHAVE: Quadrinhos; Complexo de Édipo; Tragédia; Comédia.

ABSTRACT: The present study intends to aim at the sublimatory twist in the comic book “As traumáticas aventuras do Filho de Freud” by the author Pacha Urbano. The author uses the concept of Oedipus complex, proper to Psychoanalysis, which is essentially the fruit of personal suffering, to his stories of an opposite comic nature. Freud introduces the Oedipus complex as a tragedy common to all humans, contrary to the Aristotelian definition; while Pacha Urbano returns to the comedy of the common human, something that by psychoanalytic nature is on the scales of tragedy.

KEYWORDS: Comics; Oedipus Complex; Tragedy; Comedy.

Minha cegueira provocou injúrias tuas.
 Pois ouve: os olhos teus são bons e todavia
 Não vês os males todos que te envolvem,
 Nem onde moras, nem com que mulher te deitas.
 Sabes de quem nascestes? És odioso aos teus,
 Aos mortos como aos vivos, e o açoite duplo
 Da maldição de tua mãe e de teu pai
 Há de expulsar-te um dia em vergonhosa fuga
 De nossa terra, a ti, que agora tudo vês
 Mas brevemente enxergarás somente sombras!
 (SÓFOCLES, p. 38, 498-506).

A TEORIA FREUDIANA DO “COMPLEXO DE ÉDIPO”

Freud foi uma criança diferente de tantas outras, pois desde cedo demonstrou especiais capacidades e inclinações. O seu interesse pelas ciências naturais é largamente conhecido, mas poucos sabem que ele tinha forte interesse pela literatura. Em especial, gostava da “literatura clássica”, aqui entendida como a grega e romana na Antiguidade. Roudinesco assevera que:

Desde a infância, Freud admirava os heróis rebeldes: conquistadores, fundadores de dinastias, aventureiros, capazes ao mesmo tempo de abolir a lei do pai e reinstaurar simbolicamente a soberania de uma paternidade vencida ou humilhada. (2016, p. 101).

Uma tragédia será usada como elemento basilar para edificação dos pilares de sua teoria, pois Édipo rei de Sófocles dará nome a uma série de características que são exploradas pela teoria. Uma delas é que os versos são dispostos de tal forma que dá a impressão que Édipo sempre soube que Jocastra era sua mãe. Normalmente, aos que desconhecem a tragédia, passa despercebida a informação. O saber que não chega a consciência é próprio da teoria freudiana, pois o inconsciente, bem como o material recalado, toma papel fundamental para a Psicanálise. O então nebuloso mistério do século XIX, a histeria, agora poderia ser investigado por via do inconsciente. Infelizmente as forças que fazem oposição às “representações pulsionais” não agem apenas para os conteúdos internos. De forma meticulosa, percebe que em determinada fase da vida, o que passou a chamar de complexo de Édipo seria a espinha dorsal da personalidade plenamente desenvolvida.

Então, o que seria o complexo de Édipo? Freud foi buscar em sua experiência pessoal para a questão. Segundo Gay:

Ele reconhecia que sua lembrança de “paixão pela mãe e ciúmes do pai” era mais do que uma idiossincrasia pessoal. Pelo contrário, disse a Fliess, a relação edipiana da criança com os pais era “um acontecimento generalizado na primeira infância”. (2012, p. 115).

Para a Psicanálise, entende-se o complexo de Édipo como a representação do desejo da criança pela pessoa que o cuida (normalmente o genitor, e do sexo oposto). Sendo assim, o garoto irá desejar a mãe. Não apenas isso. A desejará de tal forma que pretenderá a exclusividade de sua atenção, do seu carinho, de seu amor. O pai, por evidente, passará a ser o rival a ser vencido para obter a exclusividade sobre a mãe. Essa etapa do desenvolvimento, segundo Freud e muitos psicanalistas, é fundamental para passar para a fase adulta, pois dá alicerce a questões éticas a serem internalizadas e alimentarem o superego, que é o sensor moral da atividade humana. Fique claro que quando o termo “pai” e “mãe” são empregados em Psicanálise, não se quer dizer no sentido literal, mas em lugar simbólico a ser ocupado. O “pai” pode ser um padrasto, a mãe, pode ser uma cuidadora, e assim por diante. Laplanche e Pontalis apontam o complexo de Édipo como:

Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo de morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, as duas formas se encontram em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. (2008, p.77)

O dilema da tragédia que vive cada ser humano é que o seu oponente é desproporcionalmente potente. Na visão do infante, caso o opositor descubra as intenções dele é capaz de destruí-lo facilmente. Então a escolha passa a ser entre abrir mão do desejo percebido até então como amoroso e persistir nesse amor e sucumbir à destruição. Quando o complexo de Édipo ocorre nos meninos, essa destruição normalmente está ligada à castração,

pois é nessa fase (fálica) que os garotos descobrem prazeres sensoriais na manipulação peniana (FREUD, 2013/1910, p. 271). As meninas entram no complexo de Édipo, segundo Freud, pela via da sensação de falta do pênis, de incompletude, e até mesmo de inveja do pênis (FREUD, 2010/1933, p. 281).

Os contornos psíquicos são trágicos, uma vez que se fere gravemente a onipotência do narcisismo infantil. O clima de hostilidade criado, ainda que algumas vezes bem disfarçado, percorre todo o núcleo familiar. Essa fonte de sentimentos ambivalentes que perdura até a vida adulta, gerando discussões fraternais sobre quem é o preferido ou das “injustiças” cometidas pelos pais em algum momento. Questões bastante “familiares”. Freud diz que:

Os sentimentos despertados nessas relações entre pais e filhos e nas dos irmãos entre si, que são apoiadas naquelas, são de natureza não só positiva, afetuosa, mas também negativa, hostil. O complexo assim formado é logo reprimido, mas continua a ter um efeito grande e persistente a partir do inconsciente. (FREUD, 2013/1910, p. 274-275).

Em poucas palavras, “a lei” imposta pelo complexo de Édipo apresenta para o infante a possibilidade de aniquilação, o limite de um destino inarredável, o sentimento de culpa por uma transgressão que agora passa a ser internalizada entre outros.

Toda essa batalha interna tende à resolução. A resolução do complexo é o abandono do amor, tendo em vista que o oponente é plenipotente. Independente de sua presença física, o vínculo filial (biológico ou social) impede o acesso da criança para com seu pai ou mãe. A resolução dessa condição passa pelo medo de castração, destruição e abandono, que são demasiados para um aparato psíquico suportar, senão incorporando a força sensória externa para o que é denominado de superego. Esse superego fará parte do indivíduo sendo um “senso moral” que lembra ao indivíduo quais atitudes são boas e recomendadas e quais são as ruins ou desrecomendadas. Qualquer atitude, pensamento ou sentimento percebido como contrário aos ditames do superego é percebido através de uma sensação desagradável, como uma “dor de consciência”. Revezes na vida algumas vezes são percebidos como uma vingança divina, como o próprio Édipo de Sófocles o faz, quando ressalta que todo o infortúnio era imposto por Apolo. Há uma relação entre a atribuição da punição de um “pai-lei” com a afirmação de Édipo. Para Ferenczi: “Em outras palavras, era o sol (Apolo Febo), o mais tirânico dos símbolos paternos, que o herói não devia voltar a olhar no rosto; poder-se-á ver aí um segundo fator determinando o deslocamento da punição de

castração para os olhos vazados.” (2011, p. 238). A potência do pai, capaz de punir, castrar, destruir é evidente, e a incorporação dessa lei, por meio da formação do superego.

TRAGÉDIA OU COMÉDIA DA VIDA COTIDIANA?

O teatro grego influencia diversas expressões artísticas, e parte do chiste dos quadrinhos de Urbano recai sobre a brincadeira dos conceitos de tragédia e comédia. Por isso cabe algumas palavras sobre eles. São composição do teatro grego alguns elementos comuns, dos quais destacamos *dianoia* *διανοια* (tema), *mythos* *μυθος* (argumentação, roteiro), *mimesis* *μιμεις* (imitação), *anagnosis* *αναγνωσις* (reconhecimento, identificação), *catarse* *καθαρση* (purgação). Um tema é elencado pelo autor para que seja desenvolvida uma argumentação, flanqueada pela música, coro e atuação. Essa imitação de vida cotidiana cria uma identificação do espectador com a apresentação, revolvendo sentimentos pessoais e criando ponte psíquica entre o que é posto e o que se sente (empatia), produzindo uma purgação de seus próprios sentimentos. Ainda que de maneira grosseira e simplificada, o teatro vem a oferecer ao espectador uma “jornada psicológica”.

A tragédia é citada como a junção de dois termos *Τραγος* e *ωδη*, significando o “canto do bode”. De acordo com Aristóteles:

A tragédia é a imitação de uma ação elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada, por formas diferentes em cada uma das partes, que se serve de ação e não de narração e que, por meio de compaixão e do temor, provoca a purificação das paixões. (ARISTÓTELES, 2006, p. 47-48).

O gênero teatral em homenagem a Baco é visto como superior aos outros, e possui precedência também temporal sobre eles. Outro fator também é relevante à tragédia. Os temas e sentimentos tratados devem ser considerados “superiores” em seu trato de conduta ética. Os personagens são extraordinários como deuses, semideuses e heróis. São exemplos de virtude ou, na falta dela, de temor pelas consequências.

O temor e a compaixão podem, realmente, ser despertados pelo espetáculo e também pela própria estruturação dos acontecimentos, o que é preferível de um poeta superior. É necessário que o enredo

seja estruturado de tal maneira que quem ouvir a sequência dos acontecimentos, mesmo sem os ver, se arrepie de temor e sinta compaixão pelo que aconteceu; isto precisamente sentirá quem ouvir o enredo do Édipo. (ARISTÓTELES, 2006, p. 63).

Os festivais onde eram apresentadas as tragédias podiam conter disputas entre autores, onde apenas a elite era convidada a julgar, deixando o comum, visto como vulgar, fora do círculo interno, ainda que mesmo os escravos fossem admitidos para contemplar os espetáculos.

A palavra comédia é a justaposição de dois termos, que são *Χομος* e *ωδη*, e podem significar um canto orgiástico. “Um falo de tamanho descomunal estava à vista e, segundo Aristófanes, deixava em transe de êxtase as raparigas. Eram vestígios do cortejo inicial, em que o falo figurava como estandarte.” (FREIRE, 1985, p. 242). Embora o sexo não fosse de todo um tabu na sociedade helênica antiga, o modo como era tratado poderia ser tratado com reprimenda.

É visto como um estilo menor, que surgiu depois da tragédia. Não trata de “superiores”, mas de aspectos hodiernos de pessoas, em geral, comuns. Diferente do estilo trágico, o julgamento era feito por pessoas do povo, comuns, e muitas vezes selecionadas na platéia. Diz Aristóteles que:

A comédia é, como dissemos, uma imitação de caracteres inferiores, não, contudo, em toda a sua vileza, mas apenas parte do vício que é ridícula. O ridículo é um defeito e uma deformação nem dolorosa nem destruidora, tal como, por exemplo, a máscara cômica é feia e deformada, mas não exprime dor. (2006, p. 45-46).

Não escapa também da comédia algumas críticas sociais, onde são alvos pessoas da aristocracia e mesmo governantes. Podemos apontar que a comédia é a experiência humana comum, vulgar e hodierna, ao passo que a tragédia trata da experiência de poucos, os melhores.

AS TRAUMÁTICAS AVENTURAS DO FILHO DE FREUD

Filho do Freud é uma série publicada na internet desde 2012, contando com centenas de tirinhas publicadas, mais de 450 mil seguidores no Facebook, mais de 60 mil seguidores no Instagram, tendo sido indicada ao Troféu HQ MIX na categoria web tiras por dois anos consecutivos (2013

e 2014) e com traduções para o inglês, o francês e o espanhol. Como seria a experiência de ser filho do “pai” da Psicanálise? Como seria a relação com Freud na figura paterna? Quais seriam as dificuldades de um primogênito diante das interlocuções do Dr. Sigmund Freud? Este foi o ponto de partida da série *Filho do Freud*, que nasceu num pequeno caderno de desenho durante uma aula de Psicanálise e Educação na UniRio, onde o autor cursava Pedagogia, depois da exibição de uma cinebiografia sobre Freud. Segundo Pacho Urbano:

Na faculdade, assistíamos a uma cinebiografia sobre Freud. Ao ver a vida atribulada e tão devotada de Freud ao trabalho pensei: “Deve ter sido horrível ser filho deste cara.” Então me ocorreu a ideia para uma tirinha e a rabisquei em meu caderno de desenhos. (2013, p. 86).

Os dois primeiros volumes em papel: *As Traumáticas Aventuras do Filho do Freud – Quem é esse tal de Édipo?* (2013), e *As Traumáticas Aventuras do Filho do Freud – Onde está o meu falo?* (2015) foram publicados pela Editora Zás!. Em 2017 foi lançado o terceiro e último volume: *As Traumáticas Aventuras do Filho do Freud – Por que tudo é sexual?*, que contou com uma campanha de financiamento coletivo e com a edição e distribuição da Editora Viés, fechando a “Trilogia do Trauma”.

Os desenhos possuem traços simples, arredondados, muito mais voltados para o infantil, mostrando uma ludicidade característica, ainda que o tom da primeira tirinha já indique onde o autor quer chegar. É uma cena onde aparece o personagem principal, o filho mais velho de Freud – Jean-Martin, em idade própria da fase fálica e passando pelo complexo de Édipo. Está com uma capa vermelha e uma cueca na cabeça. Vai ao encontro de seu pai que está sentado em uma poltrona, fumando charuto e lendo o jornal, e diz: “Papai, olhe pra mim: Eu sou o superego!”. É rechaçado com um: “Você é ridículo!”. Jean-Martin sai decepcionado exclamando: “Eu te odeio papai!”, ao que é respondido com um: “Eu sei...” (URBANO, 2013, p. 10).



Várias são as tiras onde a castração é explorada, onde aparece um Freud severo e sisudo, com sobrancelhas levantadas nas pontas e boca puxada pra baixo sempre revelando um péssimo humor. Em uma tirinha Freud vê Jean-Martin brincando com uma espada feita de balão de ar e diz que aquilo é um pênis. Estoura o balão com o charuto e vê seu filho sair chamando a mãe. Chama-o de frouxo. (URBANO, 2013, p. 11). Em outra tirinha Freud diz ao feliz Jean-Martin que a nota “A” que ele tirou, em sua época, seria considerada nota baixa. Quando questionado do motivo pelo qual fez aquilo, fala que foi para dar incentivo! (URBANO, 2013, p. 13). Tira que chama a atenção sobre o tema de castração é a da página 34, onde Jean-Martin apresenta as resoluções para o ano novo e uma, e a primeira, delas é “ter a aprovação do pai”. Freud retruca dizendo que “esse item deveria ser vitalício”. Ao ser chamado de detestável, Freud responde que ser detestável é item da lista dele. (URBANO, 2013, p. 34). Todas essas referências dizem respeito ao papel da lei que impede o exercício do prazer, de um pai onipotente e tirânico, como a referência ao pai da horda primitiva. Um pai agigantado que provoca sentimentos ambivalentes em relação ao filho. “Sem dúvida, o violento pai

primeiro era o modelo temido e invejado de cada um dos irmãos” (FREUD, 2012/1912-13, p. 217). Esse o antagonista das aventuras de Jean-Martin...

Em oposição a Freud “levanta-se” Jean-Martin, o herói (!) e protagonista do quadrinho, que na maioria das vezes está alegre. Um menino que gosta de brincar e de (e se) fantasiar. Superego (URBANO, 2013, p. 10), salsicha (fantasia interpretada como fálica; URBANO, 2013, p.18), índio que atira flechas em Freud (flechas interpretadas como falos atirados em Freud; URBANO, 2013, p. 11), de dama (referência à bissexualidade psíquica; URBANO, 2013, p. 22), Gregor Samsa (Referência à Kafka; URBANO, 2013, p. 31), Sherlock Holmes (referência a investigação da vida sexual e das próprias sensações sexuais; URBANO, 2013, p. 33), Nietzsche (referência ao reconhecimento de Freud a Nietzsche como “psicólogo”; URBANO, 2013, p. 41), “Super-homem do Zaratušta” (tal como no comentário sobre Nietzsche; URBANO, 2013, p. 42), entre outras fantasias. Enquanto na mitologia grega os humanos se levantam em geral contra as forças da natureza, Jean-Martin se levanta contra a força do destino e da adversidade, como nas tragédias. Suas fantasias infantis e seus desejos estão sempre esbarrando em dados de realidade que são apontados por Freud. O “não” sempre presente como impossibilidade fálica ou ética de concretização.

Como toda criança que está passando pelo complexo de Édipo, Jean-Martin está sempre desejando a sua mãe só para si, quer destruir o pai e tomar seu lugar, se livrar dos irmãos, descobrir como nascem os bebês.





No quadrinho, a sua irmã Anna também tem papel importante nessa apresentação da realidade. Ela sempre está tentando imitar o pai, respondendo asperamente Jean-Martin, fumando charuto e tentando analisar os pacientes do pai. Faz o possível para menoscar o irmão, e qualquer brincadeira ou empreitada dele é classificada como ridícula ou infantil. Anna não se comporta como uma criança típica, e sim como uma adulta. Fica exposto nas tirinhas a intensão edipiana de Anna de casar-se com o pai, chegando a confessar a ele seu desejo de matar a própria mãe (Marta Bernays), esposa de Freud.

O quadro pintado por Urbano é uma evidente e proposital caricatura com a finalidade de produção do humor. De acordo com Jones:

Os filhos tinham, como os pais, um senso de humor bastante desenvolvido, de modo que a vira era cheia de piadas, podendo haver também algumas implicâncias. Mas nunca uma atitude mal-humorada ou temperamental. Nenhum dos filhos se lembra das brigas entre ele ou muito menos com seus pais. (JONES, 1989, p. 385).

Essa “licença poética” referente à distorção da realidade é admitida pelo autor (URBANO, 2013, p. 84-85) e tem a evidente intenção de provocar o riso.

TRAGÉDIA OU COMÉDIA DE JEAN-MARTIN?

Ser o personagem principal de uma tragédia não pertencia ao comum, cabendo apenas ao extraordinário. Freud eleva qualquer ser humano à condição de ser parte de uma “tragédia comum”, algo que é impensado

para a caracterização aristotélica, ao que se dá o nome, em Psicanálise, de complexo de Édipo. Também ancorada em suas próprias características, dentro dessas demarcações, a tragédia implica em um elevado nível de tensão durante a narrativa e tem por desenlace um fim terrível. Quando a teoria freudiana faz uso da tragédia de Sófocles não aponta necessariamente o “fim”, e este não é de todo “terrível”, pois há uma tendência natural para a “resolução” do complexo de Édipo, e que embora deixe suas inscrições e suas marcas, edifica a pessoa “normal”. O uso da tragédia, então, sofre, no mínimo, duas torções básicas em relação ao conceito aristotélico. Uma delas é que a tragédia, anteriormente destinada para deuses, semideuses e heróis agora é acessível ao protagonista da vida comum, para todos os seres humanos. Por outro lado, o fim que causa comoção e mesmo demonstração de altivez por parte dos personagens, agora tem o seu desenlace produtivo. A maioria das pessoas passa pela tragédia do complexo de Édipo e continuará suas vidas sem maiores complicações. Eventualmente algumas “feridas” e “cicatrizes” aparecerão, denunciando um conflito, mas o “herói comum” sobrevive e continua a sua jornada.

Urbano, por seu turno, usa situações cotidianas para aproximar o leitor das “traumáticas aventuras”, criando uma identificação do leitor com Jean-Martin, e evocar nele leitor as experiências pessoais comuns. Curiosamente o nível de tensão da narrativa das tirinhas de Urbano é mantida alta, mas a referida energia psíquica é aproveitada de outra forma. A tensão trágica do conflito edipiano é usada como chište. A ingenuidade que é própria do infantil na procura do conhecimento de questões sexuais, a expressão e fala do que é recalcado (o desejo de Jean-Martin pela mãe – em sua exclusividade - e o desejo de destruir o pai que atrapalha essa pretensão), a descoberta da diferença sexual e de seus papéis entre outros compõe elementos de aumento de tensão que acabam por tocar em elementos recalcados ou reprimidos na história pessoal do leitor. Uma das formas que o leitor tem para colocar essa carga energética para fora é o riso (Cf. FREUD, 2017/1905). O personagem de Jean-Martin lida com os seus infortúnios com criatividade e busca sempre se desvencilhar das ameaças e fustigações do seu meio. Seja barrado por seu pai, ou mesmo por sua irmã, sempre arranja formas de sobressair-se. Esse narcisismo natural da idade, e identificado com o próprio narcisismo do leitor (atual e também mnemônico da infância) cria adesão e mesmo o chište. Segundo Freud:

O traço grandioso está claramente no o triunfo do narcisismo, na vitoriosa afirmação da invulnerabilidade do Eu. Este se recusa a

deixar-se afligir pelos ensejos vindos da realidade, a ser obrigado a sofrer; insiste em que os traumas do mundo externo não podem tocá-lo, mostra, inclusive, que lhe são apenas oportunidades para a obtenção de prazer. Essa última característica é absolutamente essencial no humor. (2014/1927, p. 325).

Quando os textos são comparados, surge algo curioso. Na perspectiva aristotélica, a tragédia é algo onde os protagonistas são figuras proeminentes em diversos aspectos. Demonstram um inquebrantável valor, inclusive, por suportarem o sofrimento com austeridade e aparente resignação. O fim da tragédia é terrível, e atinge de tal forma a plateia que causa comiseração e catarse. É o que ocorre com Édipo na narrativa de Sófocles. Freud utiliza-se da tragédia de Sófocles para transformar todas as pessoas em protagonistas de sua própria história. O infortúnio da oposição ao desejo, em especial ao desejo próprio do complexo de Édipo, toma contornos trágicos. Há, contudo, diferenciações pelo fato do complexo de Édipo freudiano comportar a todos os seres humanos, não cabendo apenas aos “melhores”. É uma “tragédia comum” onde o herói cotidiano, no mais das vezes, consegue transpor o obstáculo, ainda que saia “ferido” do conflito. Urbano capta a questão do herói comum e repatria o conceito do “comum aristotélico” para o humor, extraído da experiência traumática do cotidiano do personagem e dos leitores o seu substrato. Como o conteúdo do complexo de Édipo revolve pulsões recalçadas, tratar delas de maneira humorística causa ao leitor uma sensação de revés e superioridade à sua própria experiência traumática, com fortes toques de sublimação sobre um processo tão sofrido.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução e notas de Ana Maria Valente e prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2004.

FERENCZI, Sándor. A figuração simbólica dos princípios de prazer e de realidade no mito de Édipo. *Obras completas*. Tradução de Álvaro Cabral e revisão técnica de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 231-24. (v. I).

FREIRE, Antônio. *O teatro grego*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, 1985. (Coleção textos universitários, v. 7).

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. A dissolução do complexo de Édipo. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011/1924, p. 203-213. (v. 16).

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Cinco lições de Psicanálise. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013/1910, p. 220-286. (v. 9).

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Novas conferências introdutórias à Psicanálise. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010/1933, p. 124-354. (v. 18).

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. O chište e suas relações com o inconsciente. Tradução de Fernando Costa Mattos e Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017/1905. (v. 7).

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. O humor. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014/1927, p. 322-330. (v. 17).

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Totem e tabu. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012/1912-13, 13-244. (v. 11).

GAY, Peter. *Freud: Uma vida para o nosso tempo*. Tradução de Denise Bottmann, consultoria editorial de Luiz Meyer. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

JONES, Ernest. *A vida e a obra de Sigmund Freud*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1989. (v. 2).

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário de psicanálise*. Tradução de Paulo Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth. *Sigmund Freud na sua época e em nosso tempo*. Tradução de André Telles e revisão de Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SÓFOCLES. *A trilogia tebana: Édipo rei, Édipo em Colono, Antígona*. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Cury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

URBANO, Pacha. *As traumáticas aventuras do filho de Freud – Quem é esse tal de Édipo*. Rio de Janeiro: Zás, 2013.

AS HQ'S NA ALFABETIZAÇÃO

Márcia Antônia Dias Catunda

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

catundamarcia@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tenciona discutir as estratégias que as crianças em processo de alfabetização utilizam para compreender as Histórias em Quadrinhos. Com isso, também busca analisar métodos e técnicas didáticas para auxiliar professores e pedagogos na alfabetização infantil. Esse trabalho mostra como e por que fazer uso dessas ferramentas em sala de aula e os efeitos de se trabalhar com quadrinhos ou outros gêneros que contenham imagens. Os principais assuntos abordados são estratégias de leitura, quadrinhos, imagens, alfabetização e letramento, com estudo de caso feito com uma criança em fase de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Quadrinhos; Alfabetização; Letramento; Imagens.

ABSTRACT: The present work aims to show the strategies that literacy children use to understand the Comics. It also seeks to analyze key reading strategies for teachers and pedagogues to succeed in education for children. This work shows how and why to use these tools in the classroom and the effects of working with comics or other genres that contain images. The main subjects are reading strategies, comics, images, literacy and literacy, with a case study done with a child in the literacy phase.

KEYWORDS: Comics; Literacy; Literature; Images.

INTRODUÇÃO

Mais do que uma opção de lazer e entretenimento, as histórias em quadrinhos atualmente são consideradas grandes meios de comunicação de massa, sendo utilizadas por pessoas de todas as idades, não somente por crianças. Os profissionais de Educação descobriram nas HQ's uma ótima ferramenta didática para auxiliar no aprendizado e incentivar a leitura. Isso será discutido com mais aprofundamento nas próximas páginas desse trabalho.

O espaço adquirido pelas HQ's hoje não corresponde ao mesmo de anos anteriores. Antigamente as histórias em quadrinhos eram vistas até com preconceito como explicam os pesquisadores Vergueiro e Ramos (2009, p. 9). “As histórias em quadrinhos gradativamente passavam a ser entendidas pela sociedade não mais como uma leitura exclusiva de crianças, mas sim, como uma forma de entretenimento e transmissão de saber que podia atingir diversos públicos e faixas etárias. Por outro, paulatinamente deixavam de ser vistas de forma pejorativa ou preconceituosa, inclusive nas áreas pedagógica e acadêmica”. (VERGUEIRO, RAMOS, 2009, p. 9). Os autores apontam também que as revistas em quadrinhos eram tidas como material que geravam “preguiça mental” nos estudantes e que afastavam os alunos da chamada “boa leitura”.

É cada vez mais comum os professores fazerem uso de histórias em quadrinhos dentro de sala de aula facilitar o aprendizado e deixar o conteúdo mais atrativo aos alunos. Vergueiro (2004), aponta alguns motivos pelos quais os quadrinhos auxiliam no ensino:

- Os estudantes querem ler os quadrinhos
- Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente
- Existe um alto nível de informação nos quadrinhos
- As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos
- Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura
- Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes
- O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar
- Os quadrinhos têm um caráter globalizador
- Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema

O uso de quadrinhos em sala de aula fica mais a critério do professor, de acordo com seus objetivos didáticos, não há regras específicas para fazer uso dessa metodologia como explica Vergueiro:

No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma idéia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. Em cada um desses casos, caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos. (VERGUEIRO, 2004, p. 26)

Ainda de acordo com o pesquisador, a aplicação das histórias em quadrinhos deverá se adaptar ao cronograma do curso, sendo utilizadas na sequência normal das atividades e sem qualquer destaque em relação a outras linguagens ou alternativas didáticas. A utilização da leitura de gibis como um momento de relaxamento para os alunos, uma espécie de descanso no uso de materiais mais nobres, pode atingir resultados exatamente opostos aos pretendidos. Ou seja: a aula não deve parar quando da introdução da leitura de quadrinhos, como se também o professor estivesse necessitando de um descanso na sua árdua tarefa de ensino. Além disso, é importante que o professor saiba selecionar o material que vai ser utilizado em sala de aula, devendo levar em consideração os objetivos educacionais que se deseja alcançar e que o educador tenha familiaridade suficiente com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizado um estudo de caso com uma criança de 5 anos, do sexo masculino, estudante de escola particular, cursando o infantil V. O objetivo é verificar quais estratégias uma criança que ainda não sabe ler adota para a leitura de uma história em quadrinho. Para realizar esse estudo foi realizada

uma entrevista do tipo semiestruturada com a criança. De acordo com Goode e Hatt (1979, p.422), o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). Vale, no entanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigada. Portanto, por meio do estudo do caso o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa.

Como a criança que é o objeto de estudo não domina a leitura, foram feitas perguntas sobre cada quadrinho da historinha de 3 páginas. A criança sentou à mesa, fez uma leitura visual e perguntamos o que ela entendeu de cada quadrinho para que assim facilitasse ela chegar a uma conclusão sobre a historinha, mesmo que não a compreendesse de forma completa.

Os dados obtidos com essa experiência serão divididos em três fases: antes, durante e após a leitura. Serafim abut Eisner (1991) afirma que a análise dos dados feita de forma qualitativa e quantitativa permite que o pesquisador, dentre outras vantagens, interprete qual o significado de uma situação para os sujeitos da pesquisa e veja as particularidades de cada contexto. Por isso, a análise dos dados dessa pesquisa também foram qualitativos e quantitativos.

Foi realizada uma pesquisa com observação participante, que segundo Marconi (2007), “é uma pesquisa que consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. (MARCONI, 2007, p. 91). Ainda segundo a autora, o objetivo inicial é ganhar a confiança do grupo (nesse caso, da criança), fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão, mas, em certas circunstâncias, há mais vantagem no anonimato, que é o caso dessa pesquisa, a criança não entende o que é uma pesquisa, então ela interpreta que é apenas uma brincadeira ou até mesmo uma tarefa de casa tal como a professora na escola passa para ela.

Como dito anteriormente, na pesquisa também se fez uso de entrevista, que de acordo com Goode e Hatt (1969, p. 237), consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social como a conversação.

ANÁLISE DOS DADOS

Nas estratégias de leitura do gênero História em Quadrinhos os elementos verbais e não-verbais são identificados. Neste espaço, serão apresentadas as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura dos quadrinhos.

ANTES DA LEITURA

Antes de pedir a criança para “ler” a HQ quis saber se ela sabia o que era o material que eu estava dando a ela, como ela chegou a essa conclusão e a opinião dela sobre o gênero HQ. As perguntas foram as seguintes:

- 1 - Que revista é essa?
- 2 - Como você sabe disso?
- 3 - Você gosta de ler essas histórias? Por quê?
- 4 - Quem você acha que gostaria de ler essa história? Por quê?
- 5 - Por que se deve ler quadrinhos?

No caso dessa criança, ela é uma leitora emergente. Serafim apud Giasson (1996) afirma que leitor emergente é aquele que ainda não lê palavras, está em uma fase inicial da leitura, na qual ainda não se lê de forma autônoma: nesta fase, eles começam a entender as funções da escrita, se entregam ao prazer de escutar histórias e de reconhecer palavras em seu contexto, mas ainda não descobriram o princípio alfabético que os permite ler palavras novas.

Na pergunta 1 a criança respondeu “quadrinhos”. Na pergunta 2 ela respondeu que “ por causa dos quadrinhos e bonequinhos”. Na pergunta 3 ela disse que “ sim, porque é legal”, o que reforça as teses apresentadas nos capítulos anteriores sobre a influência dos quadrinhos na leitura para as crianças. Na pergunta 4 a criança respondeu “ a minha mãe, porque ela gosta de ler história pra mim”. Na pergunta 5 ela disse que é “para aprender a ler”, assim ela já reconhece que os quadrinhos podem auxiliá-la no processo de alfabetização.

“Importante também é uma pré-leitura pelo professor, indicando as crianças o que esperar da história, ou que prestem à atenção em algo específica, numa pós leitura depois da contação, é interessante perguntar ao grupo o que acharam dos personagens, que descrevam o lugar onde a história

acontece ou se gostaram do final. Pergunta mais específica desenvolvem a atenção a detalhes e a capacidade de relembrá-los, questões abertas sobre a história são boas para a discussão em sala e ajudam a criança a aprender a relacionar suas experiências particulares e de outras pessoas” (SOUZA, BERNADINO, 2011, p. 246).

Percebe-se que mesmo sem dominar a leitura, a criança conseguiu identificar o gênero HQ por já ter familiaridade com ele, por já ter visto outras revistas em quadrinhos.

DURANTE A LEITURA

A história em quadrinhos escolhida foi do personagem Chico Bento, da Turma da Mônica. A escolha se deve ao fato do personagem e do leitor serem meninos e assim haver uma maior identificação. Além disso, Chico Bento é um personagem popular e querido pelo público infantil. O tema da HQ é escola, esse tema foi escolhido por ser um espaço que faz parte da rotina da criança, para a criança ter interesse em ler algo, é importante que haja uma identificação com a proposta da HQ.

A história escolhida tem o título “Escola pra quê?”. Na HQ o personagem Chico Bento reclama ao amigo Zé da Roça que a professora passa muita lição para eles fazerem em casa e que um dia ele pensa em deixar a escola por causa disso. No caminho para casa, Chico encontra um menino analfabeto, que lhe pergunta onde fica a vila, mesmo tendo uma placa ao dizendo onde fica. Na conversa o menino conta que nunca frequentou a escola e Chico fica com inveja, pois também gostaria de ser livre da escola. Porém, no decorrer da história, Chico vê as dificuldades do menino que não sabe ler placas, nem calcular o quilo da batata e depende de outras pessoas que sabem ler e escrever para ajuda-lo. Então, ele decide levar o menino à escola e ele realiza a matrícula. No final, Chico fica cada vez mais aplicado nos estudos e conclui a HQ com o seguinte pensamento: “Minha felicidade só vai ser completa no dia em que todas as crianças do Brasil tiverem escola pra ir, no dia em que todas elas souberem ler e puderem entender as historinhas do meu gibi”. Uma história com final bonito, que mostra à criança a importância de saber ler e escrever e o papel da escola nesse processo. Esse foi mais um motivo para a escolha dessa HQ especificamente.

Como a criança do estudo de caso dessa pesquisa ainda não sabe ler, não podíamos pedir para ela ler e contar o que entendeu. A criança seguiu as próprias pistas contidas nos desenhos. Na primeira página ela conseguiu

identificar que Chico Bento conversava com o amigo (Zé da Roça) e que Chico estava aborrecido com alguma coisa (como dito anteriormente, com o fato da professora ter passado muita lição de casa, mas isso a criança não conseguiu identificar). Depois ela identificou que Chico estava com um novo amigo de camisa vermelha e que estavam indo a um mercadinho. Ela afirmou que era um mercadinho porque o menino de camisa vermelha deu dinheiro ao vendedor e o mesmo colocou batatas na balança e depois em uma sacola. A criança também conseguiu identificar que Chico e o menino de camisa vermelha foram à escola, por causa dos desenhos da lousa, mesa, carteiras e professora. No final ela disse que Chico estava estudando ao ver desenhos de livros e cadernos na mesa e deduziu que Chico estava indo novamente à escola, mas dessa vez não estava com raiva, por causa das expressões faciais dos personagens, ainda que ela não entenda o que está escrito no balão.

Foram feitas as seguintes perguntas:

6 - Onde está o título do texto?

7 - Quem é o personagem principal da História?

8 - Quem são os outros personagens?

Na pergunta 6 a criança conseguiu identificar o título do texto e justificou que o título “ tem letras grandes, uma outra cor e não tá no balão”. Na pergunta 7 ela disse que era o Chico Bento porque “ é ele que aparece mais vezes na historinha”. Já na pergunta 8 disse que era “ os dois amigos do Chico, o que aparece no começo e no fim (Zé da Roça) e o de camisa vermelha (o menino analfabeto que não tem nome na historinha)”. Perguntas que a criança conseguiu responder sem dificuldade.

DEPOIS DA LEITURA

Após a leitura da história completa, ou melhor, da interpretação dos desenhos feita pela criança, foi pedido que ela falasse o que ela entendeu da história. Ela resumiu contando que no começo Chico conversou chateado com o amigo e no caminho para casa encontrou outro amigo e os dois foram ao mercadinho comprar batatas e depois foram à escola. No final Chico e os dois amigos vão à escola, todos felizes. Isso foi o que a criança conseguiu entender da história apenas com as ilustrações e expressões dos personagens.

Para desenvolver a competência genérica na prática de leitura de

crianças não alfabetizadas, não basta colocá-las frente aos diversos gêneros discursivos que circulam nos meios sociais. É preciso que o professor satisfaça as curiosidades da criança sobre esses gêneros e intervenha sistematicamente ajudando a criança a organizar suas hipóteses de leitura. (CARVALHO, OLIVEIRA, 2011, p. 6)

O contato com histórias em quadrinhos através do educador ou dos pais é importante para a criança que está aprendendo a ler. Mesmo que não saiba as palavras, o simples fato de ouvir uma história já contribui para que a criança consiga desenvolver uma narrativa oral, como foi o caso da criança dessa pesquisa. GIRARDELLO (1989) fala sobre isso:

É ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que as crianças aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo. (GIRARDELLO, 1989, p.10)

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. Também perguntamos à criança o que ela acha da escola dela já que o tema da historinha era esse. “Gosto da minha escola porque lá eu estudo e brinco com meus amigos”, foi a resposta. Para Palacios (1995), a escola é, junto com a família, a instituição social que maiores repercussões tem para a criança. A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da criança. A resposta do menino reforça essa ideia.

O ato de recontar histórias, como foi feito pela criança objeto de estudo dessa pesquisa, também traz benefícios durante a alfabetização, como afirma Rcenei (1998):

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual está escrita, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo. (RCNEI, 1998, p.144)

A história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, leva-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolvem a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção da identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo seu caráter motivador sobre a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quadrinhos são uma boa ferramenta de despertar a atenção do leitor e facilitar a compreensão por um determinado assunto. Nos quadrinhos, é de suma importância a análise descritiva da linguagem visual para nortear e ajudar o leitor no processo de entendimento e leitura visual das imagens. Seja qual for o tipo de quadrinho utilizado, a linguagem utilizada é simples e traz uma mensagem ao receptor, seja para refletir ou simplesmente como forma de entretenimento. Não importa o leitor, o quadrinho é acessível a qualquer público.

Os educadores se convenceram que os quadrinhos auxiliam no aprendizado, sendo uma forma acessível e didática de transmitir o conteúdo, seja ele de uma disciplina da área de humanas ou exatas. É essencial que o professor veja os quadrinhos com a mesma importância de exercícios comuns, não apenas como uma ferramenta para “descanso” ou “mudar a rotina” da aula. Como todo plano de aula, trabalhar com quadrinhos envolve

planejamento para que no final os objetivos sejam alcançados.

Além de proporcionar um momento de lazer, as revistas em quadrinhos ajudam a estimular a criatividade da criança e a desenvolver seu vocabulário. As crianças que desde cedo são estimuladas a ler histórias em quadrinhos terão mais chances de ter a leitura como hobby. Os gibis, como são popularmente conhecidas as revistas em quadrinhos, também são ótimos aliados em sala de aula, tornando as aulas mais divertidas e dinâmicas.

Os quadrinhos promovem um maior interesse da criança pela leitura, mesmo aquelas que ainda não dominam essa prática. O formato, os desenhos, as cores e a linguagem simples são elementos que atraem o público infantil e auxiliam no processo de alfabetização. Os quadrinhos são tão presentes no cotidiano das crianças que mesmo aquelas que não sabem ler conseguem identificar o gênero por causa desses elementos.

As HQs são boas ferramentas para as crianças que já sabem ler e aquelas que também não sabem ler. Estimulam o pensamento, a criatividade, a linguagem oral e escrita. Sabendo explorar de forma correta, os resultados são satisfatórios. No caso das crianças que não sabem ler, elas conseguem compreender a HQ, ainda que de forma não completa, por meio das expressões dos personagens e dos desenhos de objetos que permitem a criança identificar em qual local se passa a história, por exemplo e se o personagem está alegre ou triste.

Nem todo professor sabe explorar as estratégias de leitura de forma eficaz em sala, entretanto, tais estratégias se mostram satisfatórias no processo de alfabetização, ao formar leitores que sabem ler e interpretar textos e, principalmente, ter prazer em ler. Por isso, essas estratégias devem ser mais exploradas em sala de aula, tanto em crianças que sabem ler como em crianças que não sabem ler, pois ambos são capazes de dar significado ao texto. Devem ser adotadas estratégias para antes, durante e após a leitura.

Geralmente uma história em quadrinho possui texto e imagem. Todas possuem imagens, entretanto, nem todas possuem texto, o que reflete a influência das imagens nesse tipo de leitura, ainda que seja apenas uma leitura visual. Mesmo sem texto, um quadrinho “mudo” é capaz de fazer o leitor compreender a história que está ali. Além de despertar a atenção, as imagens tornam a leitura mais leve e prazerosa e, conseqüentemente, o professor que as utilizam de forma eficaz também terá uma aula com as mesmas qualidades.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações / Revisão técnica de Ana Maria Pessoa de Carvalho*. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; VANNUCCHI, Andrea Infantosi; BARROS, Marcelo Alves. *Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo: Scipione, 1998.

GIRARDELLO, Gilka (Org.). *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC/SC, 2006.

RAMOS, Paulo. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. Tese Doutorado em Letras. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa. Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. *Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero?* In: *Estudos Linguísticos*. São Paulo, p. 355-367, set-dez 2009.

_____. *História em quadrinhos: um novo objetivo de estudos*. São Paulo, 2006.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. *A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental*. In: *Revista Educere et Educare*. Vol. 6, jul. dez. 2011

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Uso das histórias em quadrinhos em sala de aula: uma alfabetização necessária*. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

MARINA COLASANTI, DOS MINICONTOS AOS QUADRINHOS: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Maria Gomes da Costa Silva

Campus Mata Norte - Universidade de Pernambuco (UPE)

mary.mar.costa@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Campus Mata Norte - Universidade de Pernambuco (UPE)

jaicntosantos@gmail.com

RESUMO: Os níveis de leitura no Brasil são baixos e sua prática está intrinsicamente relacionada a fatores como gosto e influência da família ou dos professores, de acordo com dados da última pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2015). Por outro lado, os avanços tecnológicos, apesar de disseminarem e democratizarem o acesso aos bens culturais, configuraram um novo panorama de leitura, onde a concisão e linguagem verbo/visual se tornaram cruciais, distanciando o aluno da leitura literária: paradigma que inquieta educadores preocupados em garantir aos estudantes o domínio da palavra. Assim, é urgente formar cidadãos capazes de interagir através do letramento literário. O miniconto, gênero contemporâneo conciso cuja leitura exige conhecimento de mundo contextual, pode ser ativado a partir de estratégias, como a tradução imagética do texto literário para outra linguagem. Analisamos neste artigo uma experiência de letramento literário realizada com alunos do 9º do Ensino Fundamental, com a transposição de minicontos de Marina Colasanti para Histórias em Quadrinhos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Tradução intersemiótica; Minicontos; História em quadrinhos.

ABSTRACT: Reading levels in Brazil are low and their practice is intrinsically related to factors such as taste and influence of family or teachers, according to data from the latest Reading Portraits in Brazil survey (2015). On the other hand, technological advances, despite spreading and democratizing access to cultural goods, set up a new reading landscape, where conciseness and verb / visual language became crucial, distancing the student from literary reading: a paradigm that worries educators in guaranteeing students the mastery of the word. Thus, it is urgent to train citizens able to interact. It is essential to contribute to the development of literary literacy. Miniconto, a concise contemporary genre whose reading requires knowledge of the contextual world, can be activated through strategies such as the imagetic translation of the literary text into another language. We analyze in this article an experience of literary literacy carried out with students of the 9th grade, with the transposition of very short stories from Marina Colasanti to Comics.

KEYWORDS: Literary literacy; Intersemiotic translation; Short stories; Comics.

INTRODUÇÃO

É comum, no contexto escolar, colocações a respeito do não domínio dos estudantes em relação às competências básicas de leitura. Os avanços tecnológicos contribuíram para a disseminação e democratização dos bens culturais, inclusive o livro, porém isso ainda não surtiu efeitos significativos no desenvolvimento do gosto pela leitura. Grande parte dos estudantes não têm o hábito de leitura, assim, isso se reflete na produção escrita, aspecto comprovado pelo resultado de provas externas com o SAEB e do ENEM 2017, onde 6,5 das redações corrigidas receberam nota zero.

Os níveis de leitura no Brasil são baixos e sua prática está intrinsecamente relacionada a fatores como gosto e influência da família ou dos professores, de acordo com dados da última Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015). Portanto, tentativas de desenvolver o gosto pela leitura desde cedo pode contribuir para formar leitores, já que, muitas vezes, a família dos estudantes não tem hábitos de leitura; assim, cabe à escola, através de nós, professores, esta tarefa.

Por outro lado, os avanços tecnológicos contribuíram para a configuração de um novo panorama de leitura, pelo qual a concisão e as diferentes linguagens se tornaram cruciais. Isso tem distanciado o aluno da leitura: paradigma que inquieta educadores preocupados em garantir aos estudantes o domínio da palavra. Assim, é urgente formar cidadãos capazes de interagir, uma vez que, segundo Freire (1989, p. 47), o homem não deve “estar no mundo, mas com o mundo”, com a possibilidade de humanização por meio da literatura, conforme Candido (1989), resultantes dos efeitos provocados pela recepção do texto no leitor, teorizados por Jauss (1994) e Iser (1996).

É imprescindível ações que contribuam para o desenvolvimento do Letramento Literário, como pensa Cosson (2014). Por exemplo, por meio de minicontos, gênero textual contemporâneo conciso, cuja leitura, numa concepção interativa e subjetiva, conforme Kleiman (2016), Koch e Elias (2006) e Jouve (2013), não desconsiderando a participação do leitor na construção dos sentidos do texto. Todavia, concorrer com os recursos da linguagem digital, verbo/visual e desenvolver o gosto pela leitura do texto literário, não tem sido uma tarefa fácil para os educadores. Surge, então, uma questão: Como desenvolver o letramento literário e contribuir para a formação cidadã dos estudantes na sociedade atual?

Os educadores não podem se esquivar da influência que as novas tecnologias têm exercido na formação de leitores. É preciso “entrar no jogo”

e buscar estratégias, conforme Solé (1998) e Colomer e Camps (2002) que possam contribuir para a compreensão leitora. Percebemos na imbricação entre a linguagem literária e a tradução intersemiótica, teorizada por Plaza (2010), uma hipótese para o desenvolvimento do gosto pela leitura e formação do aluno leitor. Desta forma, objetivamos desenvolver uma estratégia de letramento literário, baseadas nas sequências básica e expandida de Cosson (2014) com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando à formação do aluno leitor, com base na leitura e compreensão de minicontos de Marina Colasanti.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Desenvolver uma estratégia de letramento literário, com alunos do 9º do Ensino Fundamental, visando à formação do aluno leitor, com base na leitura e compreensão de minicontos de Marina Colasanti.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Avaliar a interpretação dos estudantes referente à leitura dos minicontos.
- Identificar nas produções dos quadrinhos dos estudantes, a relação com suas vivências e experiências.
- Analisar a subjetividade, criatividade e organização na produção dos alunos, através das HQs.
- Analisar a tradução intersemiótica dos minicontos para os quadrinhos produzidos pelos estudantes.
- Avaliar o resultado da aplicação da estratégia de letramento literário.

METODOLOGIA

Esta proposta trata-se de uma pesquisa-ação, segundo Franco (2005), uma vez que estamos cientes de que pesquisa e ação devem caminhar juntas quando se pretende transformar a realidade. Seu *locus* será uma escola pública do ensino fundamental; o público alvo, alunos do 9º ano. Será

desenvolvida uma estratégia de letramento literário, a partir de 7 oficinas, durante 14 aulas de Língua Portuguesa, baseadas nas sequências básica e expandida de Cosson (2014), organizadas a partir de 6 minicontos de Marina Colasanti, que trazem como temática a violência física ou simbólica contra a mulher. São eles: *Para que ninguém a quisesse*, *Prova de amor*, *Porém igualmente*, *De água nem tão doce*, *Uma questão de educação* e *Nunca descuidando do dever*.

A estratégia de letramento literário será fundamentada na concepção de leitura como um processo interativo, conforme Kleiman (2016), Elias e Koch (2006) e subjetivo, segundo Jouve (2013). A leitura como o resultado da interação entre o autor, o texto e o leitor em que estão em jogo não apenas as pistas e sinalizações que o texto apresenta, mas também os conhecimentos prévio, linguístico e enciclopédico do leitor, os quais precisam ser ativados para que o leitor consiga desvendar os segredos do texto; todavia sem desconsiderar a participação do leitor no processo de construção dos sentidos do texto, configurando a leitura com um processo subjetivo, determinado principalmente por quem lê.

Para elaboração desta proposta, faremos uma adaptação das sequências básica e expandida de Cosson (2014), incorporando as estratégias de leitura de Solé (1998) e Camps e Colomer (2002) e, sobretudo, a tradução intersemiótica, discutida por Plaza (2010, p. 27), considerando que “até nosso pensamento é intersemiótico”; desta forma, utilizaremos a imagem como principal recurso para ativação do conhecimento e, conseqüentemente da compreensão e interpretação leitora. Realizar-se-á uma estratégia envolvendo a sequência básica, da qual faremos uso da motivação, introdução do autor e da obra, a leitura e a interpretação; e da sequência expandida, nos utilizaremos especificamente das contextualizações poética, temática e presentificadora e da segunda interpretação. A estratégia será distribuída em o sete (07) oficinas, todas executadas em duas aulas, de acordo com a descrição a seguir.

A primeira oficina objetiva motivar os alunos em relação à temática a ser abordada e introduzir a autora dos minicontos a serem trabalhados. Para a motivação organizam-se duas mesas: uma com rosas vivas e coloridas e outra com rosas murchas e secas. Para a dinâmica exploram-se sete imagens que abordem a violência física ou simbólica contra a mulher, distribuídas como peças de um quebra-cabeça. Agrupam-se os alunos em sete equipes de quatro de acordo com as imagens construídas pelo quebra-cabeça. Em grupos, discutem a temática e escrevem comentários, apresentam-nos para a turma, espera-se que eles associem a imagem das rosas à realidade

das mulher que sofre violência.

Dando continuidade, o professor questiona os estudantes se eles já leram algum conto que retratasse a violência contra a mulher, e informa a turma que eles irão ler minicontos de Marina Colasanti que retratam essa temática; desta forma, dar-se início a introdução da autora e de sua obra. Para isso utilizam-se biografias extraídas de obras de Marina Colasanti expostas numa mesa, onde cada grupo escolhe uma biografia e destaca os aspectos principais sobre a vida de Colasanti, e faz desenhos representando os fatos destacados, apresenta-os para a turma. Neste momento, o professor questiona os estudantes sobre a relevância de ler textos sobre essa problemática.

Na segunda oficina, realiza-se a leitura do miniconto *Para que ninguém a quisesse*. A princípio, coloca-se apenas o título do texto no quadro para que os estudantes façam previsões sobre como imaginam aquela história. Em seguida, distribui-se o texto impresso para leitura silenciosa e coletiva, extraíndo-se o final do conto. Questiona-se os estudantes sobre como eles imaginam o desfecho do conto. Anotam-se as hipóteses apresentadas no quadro. Entrega-se o desfecho do conto para leitura compartilhada. Por fim, realiza-se a primeira interpretação, através da elaboração de um desenho retratando como eles imaginam a mulher no início e no final do enredo do miniconto lido.

Na terceira oficina, realizam-se outras atividades de leitura e interpretação. Confecciona-se um baú de minicontos como os títulos de quatro deles: *Porém igualmente*, *De água não tão doce*, *Prova de amor*, *Uma questão de educação*, sendo sete vias de cada. Em seguida, cada aluno escolhe um título no baú, a partir do qual formam-se 4 grupos de acordo com os títulos. Cada grupo conta como imagina uma história com aquele título. O professor distribui, então, cópias dos textos para os grupos. Efetuam-se a leitura silenciosa e compartilhada entre os membros dos grupos. Os grupos confeccionam uma imagem para simbolizar o miniconto lido, redige o enredo da narrativa, e apresentam para a turma. Em seguida, organiza-se uma tabela com duas colunas constando os tipos de violência contra a mulher FÍSICA ou SIMBÓLICA, cada grupo indica o tipo de violência presente no miniconto lido e apresenta uma justificativa.

Na quarta oficina, os alunos realizam uma atividade escrita referente à interpretação e à identificação das partes e dos elementos das narrativas trabalhadas na terceira oficina, com algumas questões envolvendo a tradução imagética, especialmente para descrição de personagens, espaços, conflito, clímax, enredo, configurando-se a contextualização poética; e outras de interpretação pessoal, subjetiva.

A quinta oficina divide-se em duas etapas. Na primeira, realiza-se a leitura da HQ *Nunca descuidando do dever* e a comparação com o miniconto de mesmo título, através de uma atividade escrita. Na segunda, apresenta-se um resumo descritivo sobre os elementos que constituem o gênero História em Quadrinhos, fundamentado em Ramos (2016) e Sousanis (2017), em seguida, realizam-se uma leitura coletiva e uma exposição dialogada.

Na sexta oficina, concretizam-se as contextualizações temática e presentificadora. Realiza-se uma discussão sobre imagens presentes em *sites*, redes sociais, revistas ou jornais de fatos relacionados à violência contra a mulher, as quais foram pedidas anteriormente pelo professor. Por fim, os alunos, em grupos livres, fazem um desenho retratando a realidade das mulheres que sofrem com a violência doméstica e produzem um comentário sobre a temática.

Na sétima oficina, realiza-se uma segunda interpretação dos minicontos lidos, na qual os estudantes escolhem uma das narrativas trabalhadas e fazem uma adaptação/tradução em quadrinhos, considerando as especificidades de sua linguagem, numa interação com a temática trabalhada em sala e sua relação com o presente. Em seguida, será decidida junto com os alunos a melhor forma de exposição do material produzindo por eles. Das HQs produzidas, 30 % servirão de objeto de análise da proposta apresentada.

As HQs produzidas pelos alunos serão o principal objetivo de análise, tendo como categorias de análise os seguintes aspectos:

- Relação da temática dos minicontos com as HQs produzidas.
- Subjetividade expressa nas HQs produzidas.
- Compreensão da criatividade na recriação da temática dos minicontos para a HQ.
- Demonstração dos aspectos sociais presentes nos minicontos nas HQs produzidas pelos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa, já qualificada, encontra-se em processo de elaboração e aplicação da estratégia de letramento literário. Resta-nos, pois, revermos as atividades planejadas para as oficinas, analisarmos possíveis inserções teóricas, e aplicarmos a estratégia, para confirmarmos nossa hipótese de que, aliando texto literário, estratégias de leitura e tradução intersemiótica, conseguiremos atingir o objetivo de desenvolver o letramento literário, contribuindo para a formação do aluno leitor – autor.

CONCLUSÃO

Tanto o texto literário, como a linguagem verbo/visual dos quadrinhos podem possibilitar o desenvolvimento das competências de leitura. O diferencial, acreditamos, reside na forma como o texto é introduzido na sala de aula. É preciso utilizar estratégias motivadoras e mobilizadoras do gosto pela leitura, as quais não devem desconsiderar a produção dos sentidos do texto determinados por elementos externos e internos do leitor. Portanto, esperamos que relacionando texto literário e tradução imagética, através da montagem pelos alunos de histórias em quadrinhos, obtenhamos uma leitura literária, que venha a contribuir para formação leitora dos envolvidos na pesquisa, possibilitando uma leitura interativa e subjetiva; portanto, crítica da realidade que nos cerca.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COLASANTI, Marina. Porém igualmente. In: *Um espinho de Marfim & outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

COLASANTI, Marina. Nunca descuidando do dever, De água nem tão doce, Para que ninguém a quisesse, Com a honra no varal, Uma questão de educação. In: *Contos de Amor Rasgados*. Rio de Janeiro: Roco, 1986.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

FAILLA, Zoara (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016>. Acesso em: 15/04/2018

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Autores associados/Cortez, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da*

Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 31, n. 03, p. 483-502. set./dez.2005.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27991/29774> /. Acesso em 15/04/2018.

INEP. ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio – *Resultados dos Participantes 2017* – Organização: Maria Inês Fini (Presidente do INEP), Brasília, Distrito Federal, 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2017/apresentacao_resultados_enem2017.pdf/. Acesso em 15/05/2018.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

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

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si mesmo: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLANDE E REZENDE, Neide Luíza (Orgs.) *Leitura Subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, Alameda, 2013.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo, Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.

PLAZA, Júlio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto. 2016.

SPALDING, Marcelo. O protagonismo do leitor no miniconto contemporâneo. In: *Revista Enciclopédia FACOS/ CNECOS Osório*, Vol. 09, nº 01, outubro de 2012.

SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. São Paulo: Veneta, 2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

MIYUKI CHAN IN WONDERLAND: INTERTEXTUALIDADE E METALINGUAGEM

Mariana Petrovana Ferreira da Silva

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
mariana.silva@fau.ufal.br

Gabriela Gomes Melo

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
gabriela.melo@fau.ufal.br

Prof. Dr. Amaro Xavier Braga Junior

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
axbraga@gmail.com

RESUMO: *Miyuki chan in Wonderland*, do grupo CLAMP, publicado no Brasil como *Miyuki chan no País das Maravilhas* pela editora JBC, é um quadrinho japonês de volume único, uma adaptação paródica da obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Nele, é possível distinguir as personagens originais do livro através de seus nomes no universo parodiado, mesmo que as situações sejam completamente distantes das originais. No entanto, à medida que os capítulos avançam e saem das analogias diretas ao “país das maravilhas” e “do espelho”, mantém-se a premissa de viajar “*para outro mundo*” como conceito central. A protagonista Miyuki viaja entre mundos que são lugares comuns à cultura japonesa. Deste ponto, é possível notar como os autores se utilizam dos elementos de metalinguagem como forma de experimentação para dar impulso ao roteiro e ao elemento cômico. Este artigo versa sobre relações intertextuais entre a obra original de Carroll e a obra criada pela CLAMP, levantando características em comum e elementos que são puramente da ótica das autoras japonesas.

PALAVRAS-CHAVE: Metalinguagem; Intertextualidade; Paródia; Mangá.

ABSTRACT: *Miyuki chan in Wonderland* of the CLAMP group, published in Brazil by JBC publisher, is a one-volume Japanese comic, a parodic adaptation of Lewis Carroll’s *Alice in Wonderland*. In it, it is possible to distinguish the original characters of the book by their names in the parodied universe, even if the situations are completely distant from the originals. However, as the chapters move forward and out of direct analogies to “wonderland” and “the mirror”, the premise of traveling “to another world” remains the central concept. The protagonist Miyuki travels between worlds that are common places in Japanese culture. From this point, it is possible to notice how the authors use the elements of metalanguage as a form of experimentation to give impetus to the script and the comic element. This article deals with intertextual relations between Carroll’s original work and the work created by CLAMP, raising common features and elements that are purely from the perspective of the Japanese authors.

KEYWORDS: metalanguage; intertextuality; parody; manga.

INTRODUÇÃO

Dentre as várias qualidades que os quadrinhos detêm em si enquanto linguagem, chamamos a atenção para os elementos da intertextualidade e da metalinguagem. Contextualizando, os mesmos têm como base conceitos-chave oriundos da literatura, mas que se desdobram de forma muito particular. A intertextualidade é uma figura de linguagem que lida com todo texto que tem origem em outro. No caso de histórias em quadrinhos, esse tipo de recurso é amplamente usado, seja como base para uma história nova, uma paródia, ou para a inclusão de *easter eggs*¹ na mesma. Sendo assim, como o objeto de estudo desse artigo é uma HQ – história em quadrinhos – que parodia *Alice no País das Maravilhas*, livro de Lewis Carroll de 1865, toda a HQ é pautada em cima de referências diretas ou indiretas aos eventos que ocorrem no original, e por isso aqui ela é categorizada como uma intertextualidade do tipo paródica.

Já a metalinguagem é lida nos quadrinhos como o elemento que ajuda a entender a própria linguagem dos quadrinhos, ou seja, como os recursos que são usados dentro das páginas desenhadas; as convenções típicas desse tipo de mídia que o leitor compreende através de um repertório adquirido pela leitura de outras obras do gênero. No objeto de estudo desse artigo, os elementos metalinguísticos ganham outra dimensão de profundidade, visto que se trata de um quadrinho japonês.

Nos *mangás*, o nível de repertório para se entender as muitas informações dispostas em uma mesma página é maior do que aconteceria em outros tipos de histórias em quadrinhos. E isso se deve ao fato de que os japoneses transportam elementos culturais para seus quadrinhos (LUYTEN, 2001), de forma que para além de referências a situações comuns ao Japão em si, o leitor se depara com personagens típicas de narrativas nipônicas. Dessa forma é possível inferir que a metalinguagem nos mangás se caracteriza por essas camadas de linguagem, que exigem do leitor certo grau de instrumentalização no tipo de linguagem característico dos mangás (BRAGA JR, 2011), que vão além da história que está sendo narrada diretamente, e adentra em elementos de composição visual típicos dos mangás, típicos do nicho mercadológico a qual se destina, das vestimentas e situações vividas pelas personagens, até o tipo de humor narrado em

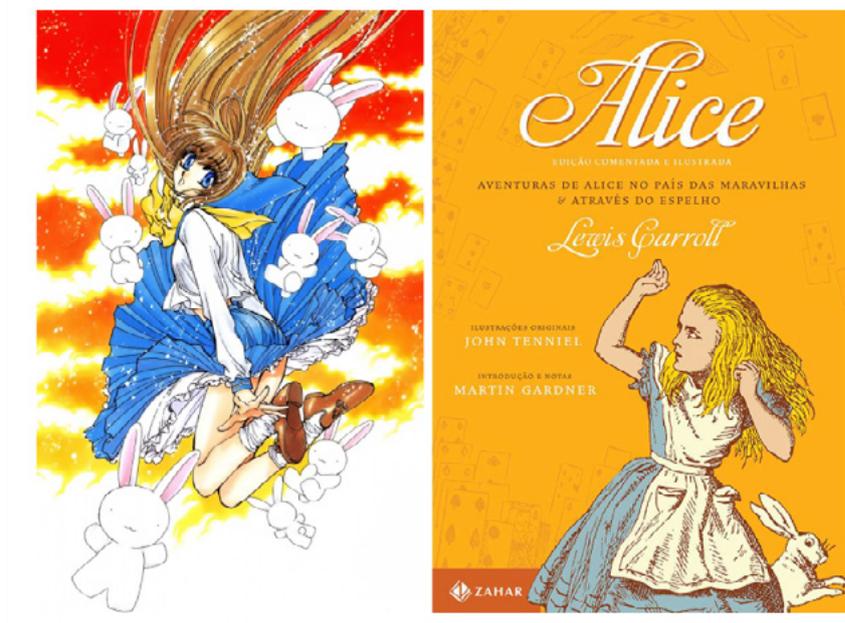
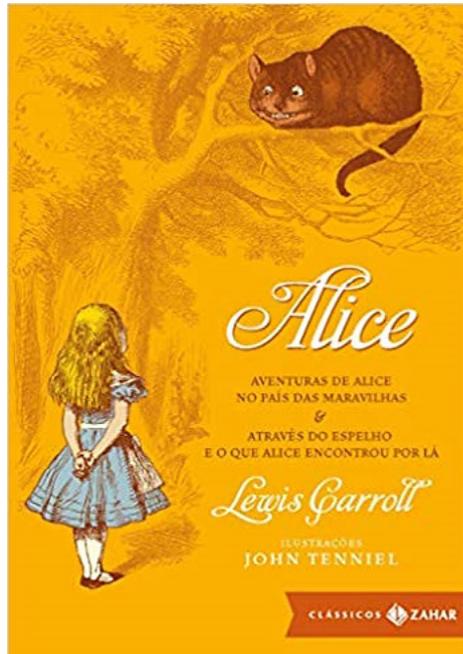
¹ *Easter egg*: em tradução literal “ovos de páscoa”, se refere a informações que estejam escondidas na história, para que o leitor consumidor ache nos detalhes as referências, objetos ou qualquer tipo de informação adicional além da que está sendo contada na narrativa principal.

conjunto com a história (CHINEN, 2013).

Neste artigo abordaremos os elementos que convergem e divergem nas obras *Alice no país das Maravilhas* e *Alice através do Espelho*, de Lewis Carroll, e no mangá *Miyuki chan in Wonderland*, do grupo CLAMP, lançada originalmente pela editora Japonesa Kodakawa Shoten, em 1995. Publicado no Brasil pela editora JBC, sob o nome *Miyuki chan no País das Maravilhas*, como edição comemorativa dos 20 anos de carreira do grupo CLAMP, a edição contou com páginas coloridas, ilustrações, além dos sete capítulos que compõem o volume único. E para além das comparações entre as obras, este artigo visa avaliar como o uso da metalinguagem característica dos quadrinhos nipônicos, permitiu explorar o conceito de literatura *nonsense* do livro original, e utilizar de forma dinâmica em todos os capítulos da obra em quadrinhos japonesa.

ALICE & MIYUKI: SEMELHANÇAS E DISCREPÂNCIAS

No *mangá*, os capítulos ocorrem com começo meio e fim, podendo ser lidos separadamente sem prejuízo sobre o andamento da história, ou mesmo compreensão do enredo geral da trama. Sendo o livro original o precursor da literatura *nonsense*, ou seja, onde situações fisicamente impossíveis podem e vão ocorrer, sem que o autor se preocupe em explicar porque aqueles fatos surpreendentes acontecem. É compreensível que a escolha por capítulos independentes entre si, trabalhasse esse conceito de mundo extraordinário, onde coisas estranhas vão acontecer com maior liberdade, do que uma história linear e continuada.



COMPARAÇÃO ENTRE CAPAS DO MANGÁ E DO LIVRO, NA EDIÇÃO ESPECIAL DA EDITORA ZAHAR

Logo de início é perceptível que a criação da personagem principal do mangá, tem toda sua aparência baseada na aparência de Alice, com exceção do cabelo loiro, o vestido azul é adaptado para um uniforme de

colegial nos mesmos tons de azul e branco. E mesmo que as duas personagens não partilhem o mesmo nome, elas detêm o mesmo tipo de pensamento “simplista” onde encaram as coisas surpreendentes que lhe acontecem e apenas reagem a elas sem se questionar profundamente o porque daquilo tudo estar acontecendo.

Miyuki assim como Alice, encontra com um coelho, no caso do mangá, uma mulher vestida de coelhinha com direito a maior preto, meia calça e orelhas de coelho, sobre o skate dizendo que está atrasada. E da mesma forma que no livro, a personagem protagonista do mangá é transportada, e esta pode ser considerada a fórmula básica da história de Carroll: viagem para um mundo *nonsense*.

O *mangá* possui sete capítulos, dos quais os dois primeiros fazem relação com os dois livros de Alice. Embora os nomes do livro sejam mantidos, a forma como estes são retratados muda drasticamente. E para compreender melhor o contexto em que essas mudanças se aplicam é necessário ter em mente que *Miyuki chan no País das Maravilhas*, não é um mangá para crianças, sendo categorizado como para maiores de 16 anos, pelo conteúdo alusivo ao sexo entre as personagens e a protagonista Miyuki.



PERSONAGENS DO MANGÁ INSPIRADOS NOS PERSONAGENS DO LIVRO DE CARROLL

Como é possível observar, todas as personagens clássicas do livro foram convertidas em mulheres com roupas insinuantes. No decorrer dos dois capítulos que fazem referência ao livro de Carroll, essas personagens

tentam seduzir a protagonista Miyuki todo o tempo. Esse processo de sensualização de personagens é uma característica comum nos quadrinhos japoneses. Neste caso, pode aludir aos mitos que cercam a criação de Carroll, pois *Alice no País das Maravilhas*, como se sabe, é muito mais do que um simples livro para crianças. Ao longo desta obra, Lewis Carroll constrói uma crítica social bastante contundente, atacando diversas esferas da sociedade inglesa da Era Vitoriana, entre as quais se destaca a da educação infantil, considerada abusiva em muitos níveis para os padrões atuais. A aparente inocência refletida nos relatos e nas ilustrações oculta denúncias de violência e exploração. O próprio autor, celibatário, fotografou meninas em poses sensuais, todas com o consentimento das mães, inclusive Alice Pleasance Liddell (1852-1934), a inspiradora de *Alice no País das Maravilhas*, vinte anos mais nova do que ele. É provável que essas motivações ocultas e reprimidas na escrita puritaniista inglesa do século XIX venham à tona na alusão paródica pós-moderna japonesa do século XXI.



FOTOGRAFIAS ERÓTICAS DE MENINAS FEITAS PELO ESCRITOR LEWIS CARROLL

Para além da intertextualidade da paródia, contida na correlação dos nomes, entre livro e quadrinho, têm-se também a função básica que aquele determinado personagem executa na história, mantidos. Esse desenvolvimento que pode ser considerado “extrapolado”, visto que vai além, do que a personagem original faz no livro de Carroll, pode ser visto nessa questão onde cada personagem se torna uma mulher exuberante pronta para seduzir a protagonista. Dessa forma, como essa mudança tem uma função narrativa pra história, ela não é uma mera escolha estética, já passa a ser um elemento de metalinguagem.

É necessário compreender o contexto geral dessas produções nipônicas, e perceber que esse tipo de recurso de “transformação sensual” e “humanização Moe²” é algo corriqueiro dentro do universo dos *mangás*, para encarar a história com o humor que esta pede, ao invés de colocá-la sob uma ótica de perversão ou hiperssexualização.



ILUSTRAÇÕES DO MANGÁ. DESTAQUE EM VERMELHO PARA AS PERSONAGENS QUE NÃO ERAM HUMANOS COMO O RATO E A LEBRE DE MARÇO, E O CHAPELEIRO QUE FOI ADAPTADO JUNTO COM A FUNÇÃO DA LAGARTA. EM LARANJA, OS GÊMEOS NÃO SOMENTE SÃO ADAPTADOS COMO MULHERES, MAS ASSOCIADOS A UMA CULTURA QUE EM NENHUM MOMENTO FOI CITADA NO LIVRO DE ORIGEM.

Como já foi citado, apenas os dois primeiros capítulos do volume seguem uma linha de acontecimentos semelhante ao que ocorre nos livros, e isso deixa a edição com cinco outros capítulos para tratar livremente do tema *nonsense* característico do livro de Carroll. A partir do capítulo três, o enredo oriundo de Alice não é mais abordado diretamente, e a história segue por temas mais característicos para os japoneses, como o mundo do

² Moe, é o termo usado para personagens japoneses, que tem aparência considerada fofo, usando principalmente para se referir a personagens femininas. Normalmente estas, têm aparência infantil, e proporções infantis, e agem de forma considerada “kawaii”, ou seja, “fofo”.

Mahjong³, o mundo dos trabalhos temporários, o mundo da televisão, o mundo do vídeo game e o mundo de X-1994.

É possível ver no Esquema 1, o exemplo de capítulos que não seguem mais a obra literária, e como foi abordado anteriormente, cada capítulo da HQ, têm começo, meio e fim, e pode ser lido separadamente. Cada capítulo se utiliza da mesma mecânica: Miyuki está em alguma função diária, no meio do processo ela se depara com algum fenômeno anormal, que a transporta para um universo extraordinário. Sem questionar os motivos, ela apenas se deixa levar pelos fatos, ao final de cada capítulo, ela é mostrada fora do mundo, mas com ideia de que o processo vai se repetir novamente, e novamente.



ESQUEMA 1 - LINHA COMPARATIVA ENTRE CAPÍTULOS DO MANGÁ E O LIVRO ORIGINAL

³ Mahjong: é um jogo de mesa de origem chinesa que foi exportado, a partir de 1920, para o resto do mundo e principalmente para o ocidente.

⁴ X-1999: é um mangá do mesmo grupo CLAMP, que foi muito popular no Japão na época do lançamento do mangá Miyuki chan in Wonderland.

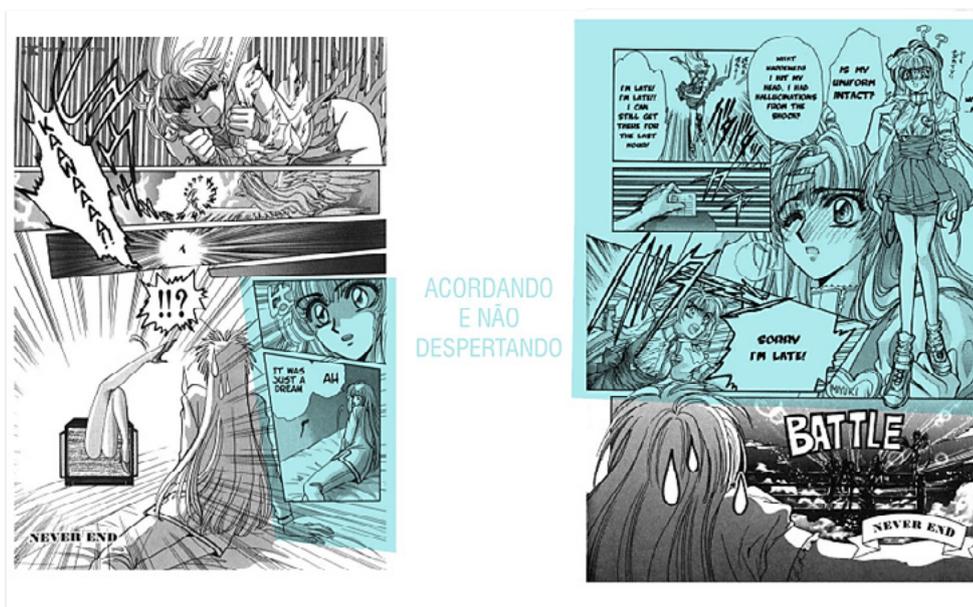
INFLUÊNCIA DA CULTURA E DA SOCIEDADE JAPONESAS

O adicional de humor é atingido à medida que se compreende que para além dos recursos que são oriundos de Alice, como os vistos no tópico anterior. Têm-se todo o conjunto de assuntos e temas que são comuns aos japoneses. Como uma sequência de camadas a ser desvendadas à medida que se lê se tem conhecimento desses hábitos, a leitura se torna mais interessante (BORGES, 2015), e essa dinâmica entre o entendimento mais raso da história e os mais profundos só é possível, pautado na metalinguagem dos quadrinhos japoneses.

Quando Miyuki é transportada para o “mundo da televisão” ou mesmo “mundo dos vídeos games”, as referências utilizadas são de jogos típicos da época, ou de programas de televisão que eram populares no período de lançamento. Para que o processo de paródia extrapolasse o livro que deu origem a série de quadrinhos, e o mesmo conversasse com outras mídias que também era de grande consumo dos japoneses.

Além das associações de humor criadas através das relações com o que era popular no Japão na época, existia a relação com o cotidiano. Em um dos mundos visitados por Miyuki é chamado de “trabalhos temporários”, pois os japoneses estudantes não podem trabalhar em horário integral, podem apenas participar do que aqui é chamado de “bico”.

A metalinguagem é amplamente explorada nesse capítulo. Para além do tema ser comum na sociedade nipônica, no mesmo capítulo aparece um ringue de batalhas entre as estudantes trabalhadoras de meio período. E ainda se utilizando dos elementos básicos da receita de Carroll, a protagonista está “atrasada” para seu trabalho, e ao abrir a porta se depara com o desafio de combate. Depois de uma sequência de cenas engraçadas e constrangedoras com as combatentes tentando tirar a roupa umas das outras, ao final Miyuki desperta, e ela percebe que ainda está atrasada para seu trabalho, e ao chegar ao local, percebe que o combate não foi um “sonho”, ela ainda está no mundo *nonsense* de regras estranhas.



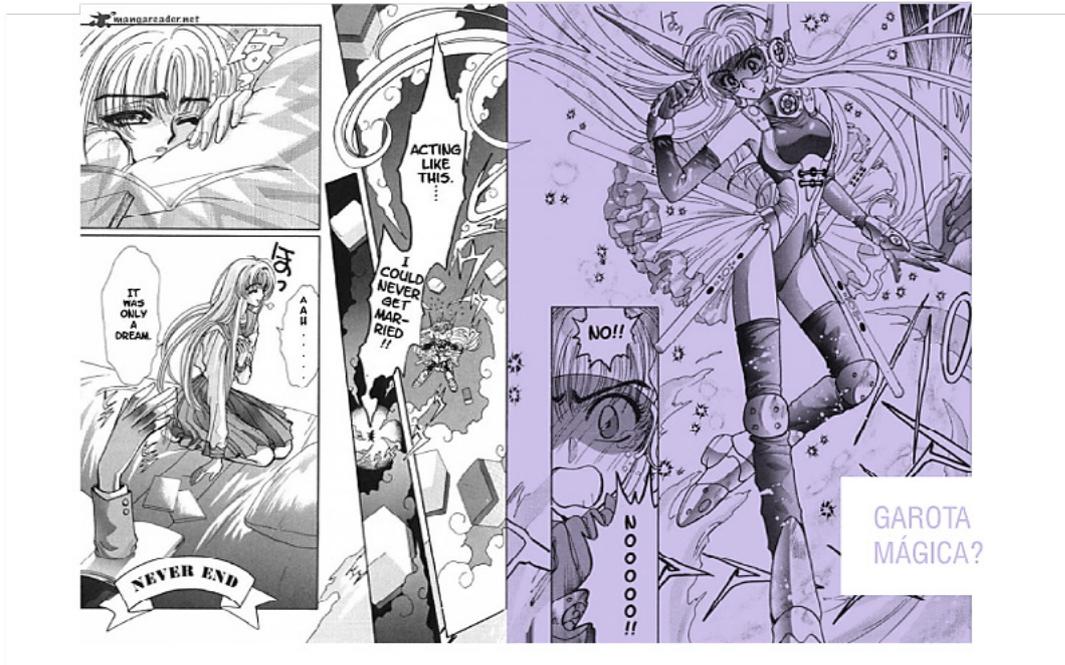
MIYUKI NA SAÍDA DO MUNDO DA TELEVISÃO E DO MUNDO DOS EMPREGOS TEMPORÁRIOS. OS RECORTES EM AZUL DESTACAM OUTRO RECURSO AMPLAMENTE UTILIZADO QUE É “NEVER END” OU SEJA, “SEM FIM”.

As autoras mantêm uma essa dinâmica constante de relacionar elementos conhecidos a ao público consumidor, e aos elementos oriundos do livro de Carroll, mas desenvolvem isso além, pois não necessitam mais se utilizar do mundo das maravilhas ou dos espelhos, ou das personagens clássicas como a rainha de copas.

No capítulo que aborda o mundo do *Mahjong*, este pode ser considerado um dos capítulos mais voltado para a própria cultura nipônica, visto que os poderes especiais e habilidades mágicas utilizados pela protagonista e sua adversária, estão todos relacionados com jogadas e estratégias específicas do jogo de *Mahjong*. E diferente do que ocorre em outros capítulos onde mesmo sem ser muito instrumentalizado na cultura, pelo contexto geral é possível compreender o que se passa e enxergar o humor. Neste capítulo, esse humor se torna mais distante, justamente pela falta de instrumentalização do leitor nesses aspectos sócio-culturais.

O próprio fato de no final a personagem protagonista Miyuki se transformar em uma “garota mágica” é um tipo de estereótipo de personagem muito comum dentro dos mangás. E por isso, esse capítulo em específico só se torna engraçado, se o leitor estiver ciente do que é o jogo *Mahjong*, de como

ele é popular no Japão, de como as jogadas e estratégias se desenvolvem, e de como no fim, ao receber os “poderes mágicos” ela se torna um personagem estereotipado conhecido como “garota mágica do *Mahjong*”.



EM DESTAQUE EM ROXO, MOMENTO QUE A PROTAGONISTA MIYUKI VIRA UMA GAROTA MÁGICA DO MAHJONG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os japoneses, os mangás representam uma forma de entretenimento barato e versátil, que para além de divertir, supre necessidades de extrapolar a realidade pragmática em que vivem (LUYTEN, 2001). Essa construção de usos de personagens femininas em situações de provocação, mas sem necessariamente serem situações sexuais, como um tipo de alívio cômico, auxilia no processo de extrapolar a realidade onde nenhuma dessas situações é possível.

Nesse ponto, é possível construir um paralelo com o objetivo da narrativa *nonsense*, criada por Carroll em *Alice no País das Maravilhas*, onde ele desloca o leitor no conjunto de fatos absurdos que jamais seriam possíveis no mundo real. Mas justamente por não serem possíveis ou sequer

explicáveis, é o que caracteriza o divertimento gerado pela leitura.

Ao se utilizarem da base de regras da literatura *nonsense*, e do próprio universo do livro de Alice, as autoras pautam essa correlação na intertextualidade, configurando a intenção paródica desta recriação. No entanto, ler a obra apenas pela ótica da paródia é uma observação simplista, visto que o domínio dos recursos narrativos, tanto de roteiro quanto de composição visual, permitiram ao grupo CLAMP desenvolver *Miyuki chan no País das Maravilhas*, permitindo que a história pudesse ser adaptada para a realidade contemporânea japonesa, em situações convencionais do dia-a-dia, transportando o leitor ao mesmo ponto que a personagem protagonista está: “indo para um trabalho de meio período, e quem sabe, se deparando com uma batalha para defender seu trabalho!

Por isso, nesse processo de entendimento de que existem vários níveis de compreensão dessas obras, leitores com níveis diferentes de conhecimento têm níveis diferentes de experiência, e após algum tempo da leitura da obra, ao retomarem a leitura, podem ter uma nova experiência por conseguirem acessar novas informações que antes passaram despercebidas. Esse cuidado na construção e inserção de diversos elementos que possibilitem esses links e gerem por consequência humor e divertimento a esse leitor consumidor de mangás, e é papel da metalinguagem nos quadrinhos criar essas oportunidades de entendimento e exploração.

Nos mangás, a metalinguagem é usada de forma mais complexa e densa do que pode ser normalmente observado na utilização feita por outras escolas de quadrinhos. *Miyuki chan no País das Maravilhas* mostra uma variedade enorme de usos desta técnica, desde aspectos mais simples e óbvios, passíveis de serem captados em uma primeira leitura, até elementos mais específicos, que requerem determinados conhecimentos para serem apreendidos ou mesmo notados, o que nem sempre é possível em uma primeira leitura.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, D. *As Linguagem dos Quadrinhos*. São Paulo. Peirópolis. 2017.

BORGES, P. M. *Traços ideogramáticos na linguagem dos Animês*. São Paulo: Via Lettera, 2008.

BORGES, P. M. *Mangá, Estética bidimensional e*

deslocamentos culturais. São Paulo: Intermeios, 2016.

BRAGA JR. A. X. *Desvendando o Mangá Nacional*. Maceió: Edufal, 2011.

CHINEN, N. *Linguagem Mangá: Conceitos Básicos*. São Paulo: Criativo, 2013.

GUSMAN, S. OKA, A.M. LUYTEN, S.B. (Org). *Cultura Pop Japonesa: Mangá e Animê*. São Paulo: Hedra, 2005.

JENKINS H. *Cultura da Convergência*. São Paulo (2a.Ed.) Aleph, 2009.

LUYTEN, S.B. *Mangá o Poder dos Quadrinhos Japoneses*. São Paulo: Hedra, 2001.

MOLINÉ, A. *O Grande Livro dos Mangás*. São Paulo: JBC, 2004.

FUSÃO DE POVOS E CULTURAS SOB DUAS POTESAS: UMA RELEITURA DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL 500 ANOS DEPOIS

Pedro Ivo Moreira Gomes Rodrigues

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

pedroivo_rodri@hotmail.com

Marcello Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

moreira.marcello@gmail.com

RESUMO: Propõe-se o estudo de monumento em Porto Seguro, Bahia, que comemora os quinhentos anos do Descobrimento do Brasil pelos portugueses. Leva-se a termo, quando da análise do monumento, a interpretação de dois momentos históricos que são articulados por sua ereção e inauguração oficial: aquele em que se oficiou a Primeira Missa no Brasil e o da inauguração do monumento que a comemora, tornado o primeiro evento novamente presente por um ato de memorização. Objetivo: abordar esses dois momentos históricos e também a ótica de autores como Sérgio Buarque de Holanda, Henri Lefebvre e Mircea Eliade acerca dos mitos e demais temas que têm correlação com o objeto. Justificativa: tratar da análise do monumento erigido em Coroa Vermelha, a cruz feita pelo artista Mário Cravo, no atual município de Santa Cruz Cabralia/BA, onde, pensa-se, foi celebrada a Primeira Missa no Brasil, em 1500, descrita na carta de Pero Vaz de Caminha, tendo como pano de fundo a memória indígena, poética e retoricamente agenciada pelo colonizador europeu ao longos dos séculos. Resultados prévios da comunicação oral: o questionamento acerca de quais valores o monumento reatualiza e ressignifica, durante e após a festa do quinto centenário do Descobrimento do Brasil, no ano 2000, comemorada nos municípios de Cabralia e Porto Seguro.

PALAVRAS-CHAVE: Cruz de Mário Cravo; Porto Seguro; Descobrimento do Brasil; Coroa Vermelha.

ABSTRACT: It is proposed the study of a monument in Porto Seguro, Bahia, which commemorates the five hundred years of the discovery of Brazil by the Portuguese. During the analysis of the monument, the interpretation of two historical moments that are articulated by its erection and official inauguration takes place: the one in which the First Mass was officiated in Brazil and the inauguration of the monument that commemorates it, first event again present by an act of memorization. Objective: to approach these two historical moments and also the perspective of authors like Sergio Buarque de Holanda, Henri Lefebvre and Mircea Eliade about the myths and other subjects that have correlation with the object. Justificative: to analyze the monument erected in Coroa Vermelha, the cross made by the artist Mário Cravo, in the current municipality of Santa Cruz Cabralia / BA, where it is believed that the First Mass in Brazil, 1500, described in the letter of Pero Vaz de Caminha, having as background the indigenous memory, poetically and rhetorically organized by the European colonizer throughout the centuries. Previous results of the oral communication: the questioning about which values the monument re-dates and resigns during and after the celebration of the fifth centenary of the Discovery of Brazil in the year 2000, celebrated in the municipalities of Cabralia and Porto Seguro.

KEYWORDS: Cross of Mario Cravo; Porto Seguro; Discovery of Brazil; Coroa Vermelha.

INTRODUÇÃO

No Cancioneiro Geral, mencionado por Holanda (2000), em trovas que Dom João Manuel, neto do rei Dom Duarte e camareiro-mor de Dom Manuel I, compusera a pedido do venturoso soberano, o poeta, afastado do mau caminho, se encontra num ameno recesso nunca visto por olhos mortais, onde correm quatro rios. Dali, diz o camareiro-mor,

Dali eram desterrados
 todos os fallecimientos,
 que todos quatro elementos
 son en el mudo falados.
 Es calor prymeramente
 templado syngularmente,
 mas que se pode narrar
 syn exceder ny mengoar
 cosa q fuesse nocente

Era perpetuamente
 el ayre clarefycado,
 el sol em seteno grado
 era ally mas prefulgente
 era tanto resplandor
 syn excessyvo calor,
 y syn frio desmedido
 mas el médio posseido
 co muy suave dulçor.

Toda la tierra criava
 las plantas todas frutíferas
 y las yervas odoryferas
 solamente germinava.

Q muerte no goštaria
 quien ali fuesse abitante.
 El grande mar oceano
 mostrava ser a tu mano
 co sua rrypa sometido
 y gran Pueblo covertydo
 del ereje cristiāno.

Enleado na magia do espetáculo, onde se reproduzem, além desses, todos os conhecidos pormenores da clássica visão do paraíso, não se cansa de contemplá-lo embevecido. Mas, também se pode prever como o fundo piedoso se converte na exaltação da monarquia portuguesa e na sua ação guerreira e missionária. Já na primeira das quatro torres do castelo “sem igual”, a única que chega a haver descrição, matizam-se, no interior, os feitos memoráveis de um soberano, que pudera dar tamanho aumento aos reinos por ele herdados (HOLANDA, 2000, págs. 215 a 217):

El grande mar oceano
mostrava ser a tu mano
co sua rrypa sometido
y gran Pueblo covertydo
del ereje cristiano.

O simbolismo do castelo, posto ao termo do deleitoso horto, e o da legenda que ostenta sobre a entrada, prendem-se, possivelmente aos motivos ditados pela santa fé cristã e, de outro lado, pela fidelidade e devoção a el-rei, já que sua obra de conquista de novas terras autoriza essa aliança, achando-se, como em verdade se acha, sob o signo da Vera Cruz. De qualquer forma, ao tema paradisiaco desenvolvido em todo o curso do poema unem-se, ainda que tomados em sentido literal, os poderes que haveriam de dar quem deles provasse, os pomos da árvore da vida. (HOLANDA, 2000, págs. 215 a 217).

No poema abordado por Sérgio Buarque de Holanda, bem como na explicação dada pelo autor da obra *Visão do Paraíso*: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil, percebem-se as figuras poética e retórica da exaltação das glórias quinhentistas de Portugal, período em que essa pequena nação da Europa foi protagonista dos grandes descobrimentos, não apenas estabelecendo intercâmbio comercial com nações de outros continentes, mas também em sua ação guerreira e missionária, pois difundir o cristianismo em “terras pagãs” era um dos objetivos da expansão ultramarina lusa. Além disso, fala de uma visão edênica, paradisiaca, dos locais “descobertos” pelos portugueses.

Em nosso trabalho, tratamos do Descobrimento do Brasil (1500) e a construção da nacionalidade brasileira a partir desse evento longínquo no tempo, com ênfase na cerimônia que sacralizou a posse do solo americano para Portugal, a cerimônia da Primeira Missa, realizada supostamente na localidade conhecida como Coroa Vermelha, pertencente ao atual município de Santa Cruz Cabralia/BA, conforme descrições na célebre carta do escrivão

da armada de Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha.

Ao domingo de Pascoela pela manhã, determinou o Capitão ir ouvir missa e sermão naquele ilhéu. E mandou a todos os capitães que se arrandassem nos batéis e fossem com ele. E assim foi feito. Mandou armar um pavilhão naquele ilhéu, e dentro levantar um altar mui bem arranjado. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual o padre Frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes que todos assistiram, a qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção. Ali estava com o Capitão a bandeira de Cristo, com que saíra de Belém, a qual esteve sempre bem alta, da parte do Evangelho. Acabada a missa, desvestiu-se o padre e subiu a uma cadeira alta; e nós todos lançados por essa areia. E pregou uma solene e proveitosa pregação, da história evangélica; e no fim tratou da nossa vida, e do achamento desta terra, referindo-se à Cruz, sob cuja obediência viemos, que veio muito a propósito, e fez muita devoção. (Trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, narrando a celebração da Primeira Missa no Brasil)

A cerimônia da Primeira Missa foi a manifestação do sagrado em terras americanas, até então desconhecidas e “pagãs”. O ente sobrenatural nesse caso é o Deus cristão, católico, representado pelo simbolismo da cruz. A cruz, instrumento de redenção e ressurreição na tradição cristã, sacralizou o solo a ser ocupado, legitimou aos olhos dos europeus a posse da terra onde já viviam os povos que “precisavam ser salvos” pelos seus religiosos. A criação, nesse caso, é a criação do Brasil a partir do ato fundador. É mister ressaltar que essa irrupção do sagrado em terras americanas, em 1500, também trouxe a povos que viviam nus uma série de tabus próprios da cultura repressora judaico-cristã no que concerne à sexualidade e demais hábitos humanos. Com a cruz também veio a “culpa”, o que está expresso na carta de Caminha onde ele diz que os índios “mostravam suas vergonhas”, o mito do pecado original, portanto, a “queda do paraíso”, no qual a humanidade se tornou mortal e sexuada após desobedecer a Deus e comer do fruto proibido. O Brasil então poderia ser pensado como um paraíso tropical, com habitantes nus e “inocentes”, que careciam de salvação, embora essa salvação trouxesse em seu bojo justamente a noção de pecado, vergonha e abominação.

O homem, nesse contexto, precisa conhecer a “sujidade” da vida para alcançar a salvação, negando-se aos prazeres agora imorais, antes

vivenciados com naturalidade dentro dos seus próprios mitos e crenças religiosas. O mito presente no ato fundante então fundamenta esse novo mundo que é construído, sepultando o velho ao ocupar o seu espaço, e precisa, de tempos em tempos, ser reatualizado, reificando os valores presentes na sua fundação, os quais podem ser compreendidos na sociedade atual, não com referência expressa a tal ato, que com a educação deficitária no país é até desconhecido de muitos ou pouco entendido, mas com ênfase nos valores das potestades sacralizadas nas cerimônias de 1500 e de 2000, quando foram comemorados os 500 anos do ato fundante, supostamente na mesma localidade em que ocorreu, reencenando-o e reatualizando os valores emanados dele, como pilares da nação brasileira. Igreja e Estado como lados de uma mesma moeda, o poder sacro e o poder mundano que controlam as vidas dos cidadãos, súditos desses poderes.

O monumento erguido em Coroa Vermelha no ano 2000, uma grande cruz de aço montada numa base de mármore, de autoria do artista Mário Cravo, hipoteticamente no mesmo local onde foi erguida uma cruz de madeira em 1500 e sob a qual foi rezada a Primeira Missa, pode celebrar exatamente isso, o poder, poder da posse da terra, poder do clero, poder do príncipe/governo, como se a própria nação estivesse fundamentada nas relações de poder e não nos usos e costumes da sua gente. Qual sentido, afinal, da edificação de um monumento que representa uma crença religiosa num estado pretensamente laico, em pleno território indígena, onde, supostamente, se deu o encontro de povos, no qual mais tarde os índios “saíram perdendo”? Por que não celebrar concomitantemente o elemento indígena na formação da cultura brasileira, ao invés de apenas valorizar a chegada dos europeus e dos símbolos trazidos por eles? Essa última pergunta pode ser respondida a partir de posicionamentos dominantes na sociedade brasileira já no século XIX, por parte de autores como Francisco Adolpho de Varnhagen (1816 – 1878), o Visconde de Porto Seguro e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB -, fundado em 1838 e considerado um marco da historiografia brasileira. Segundo Nilo Odália, organizador da obra Varnhagen (1979), a ideia do Brasil como uma nação branca e europeia consistia num projeto político de nação naquele tempo, quando reinava nos trópicos um membro da dinastia portuguesa de Bragança. (VARNHAGEN, 1979, págs. 14 e 15)

No dia 26 do mencionado abril, que era domingo da Pascoela, foram todos os da armada assistir à missa que foi celebrada em um ilhéu ou restinga, que se acha à entrada do dito Porto Seguro. Presenciaram

a solenidade, cheios de espanto (que alguns tomaram por devoção), muitos filhos da terra que ali vieram. Também cumpre fazer menção de que, no 1º de maio seguinte e no meio da solenidade de outra missa, se efetuou a cerimônia da tomada de posse da nova região para a Coroa de Portugal, levantando-se num morro vizinho uma grande cruz de madeira, com a divisa do venturoso rei D. Manuel. (VARNHAGEN, 1979, pág. 49)

O Brasil nasceu, portanto, sob o signo da cruz, cruz da Ordem de Cristo, cruz templária (DAEHNHARDT, 1993), que representava a fé e a espada, isto é, a evangelização dos povos conquistados pela força das armas portuguesas, levando a estes o império dos usos e costumes do dominador, este obediente ao clero e ao Rei, o grande defensor da cristandade na ótica daqueles tempos. O pano de fundo da nossa análise é a memória indígena, porque povo autóctone, a qual defendemos que foi agenciada pelos europeus, que aqui inauguraram uma historiografia e uma etnografia poética e retoricamente defendidas sob os pressupostos de uma cultura exógena que se tornou endógena, sendo a cultura indígena considerada como sendo de pouca monta para a construção da nação brasileira, pelo menos até o século XX, quando novos olhares sob as etnias minoritárias reavaliaram as suas contribuições nesse processo de formação de um povo, sob os vieses da multietnicidade e da multiculturalidade.

O conceito de espaço reúne o mental e o cultural, o social e o histórico. Reconstituindo um processo complexo: *descoberta* (de espaços novos, desconhecidos, continentes ou o cosmos) - *produção* (da organização espacial própria a cada sociedade) - *criação* (de obras: a paisagem, a cidade como a monumentalidade e o *décor*). Isso evolutivamente, geneticamente (com uma gênese), mas segundo uma lógica: a forma geral da *simultaneidade*; pois todo dispositivo espacial repousa sobre a justaposição na inteligência e na junção material de elementos dos quais se *produz* a simultaneidade... (LEFEBVRE, 2000, p. 6).

Pode-se produzir uma apropriação da proposição de Lefebvre sobre o “espaço”, pensando-se o quadrinômio, que, segundo o filósofo francês, deveria articular o seu entendimento, de forma sequencial, ou seja, falando-se da relação entre espaço e elemento mental, entre espaço e elemento cultural etc., para, ao fim, em uma espécie de síntese, articular sob a rubrica

“simultaneidade” os elementos constituintes do quadrinômio: mental, cultural, social e histórico. Essa, é claro, é apenas uma das formas possíveis de uso da proposição acima excertada. Caso pensemos o monumento comemorativo do Descobrimento do Brasil, erigido em Coroa Vermelha ao tempo das comemorações dos quinhentos anos de Descobrimento, a partir de sua articulação com o espaço em que é instalado, o *locum* de ereção e de implantação é supostamente lugar de atualização de um ato inaugural, que é aquele de tomada de posse da terra pelos portugueses no ato fundante de rezar missa.

Mas o monumento, enquanto monumento, se é ato não só material, mas sobretudo mental, é ato mental que significa enquanto expressão, em sua articulação sógnica específica, o quê? A primeira missa pode ser entendida como evidência da articulação, ao tempo em que é rezada, da *potestas* espiritual da Igreja e daquela que lhe é correlata no mundo, o poder do príncipe; representaria a subsunção de todo poder mundano, para que seja legítimo, ao poder do representante de Deus no mundo. Se o monumento comemorativo dos quinhentos anos de Descobrimento do Brasil atualiza algo e se esse algo que ele atualiza é justamente um ato em que está implicada a ideia de *religio*, o monumento erigido em 2000 também visaria a ratificar a união de Igreja e Estado, da fé e poder mundano, de catolicidade e de, paradoxalmente, Estado laico?

Como conciliar isso tudo de forma razoável? Mas a síntese de sentidos que o monumento produz em sua atualidade precisa ser razoável? Essa união de coisas, que, para muitos de nós, ao princípio do século XXI, parecem inconciliáveis, não é também ela um traço de mentalidade, e não é esse traço de mentalidade que procura articular o espaço a partir do que se pensa ser ainda natural articular? Esse dado de mentalidade, a conjunção de Igreja e Estado, de *fides* e *potestas*, não seria ao mesmo tempo um dado cultural, próprio da cultura brasileira, em que, a despeito da separação oficial de Estado e Igreja, tornada pública ainda no século XIX, patenteia-se como inseparável na inscrição “Deus seja louvado”, impressa nas cédulas do Estado brasileiro, sabendo-se que em sociedades capitalistas como a nossa o dinheiro é o único valor universal, por meio do qual todos os outros valores e coisas podem ser liquidados e transformados em outros valores e coisas? É a ideia de transubstanciação, tornada mercantil, sem que se tome ciência efetiva disso? E como pensar, no que concerne ao monumento de comemoração dos quinhentos anos de descobrimento, a articulação entre este, o espaço e a história?

O monumento parece tornar sempre presente, em seu gesto de

memorar novamente, de tornar o passado sempre memorável ao se ver o monumento, o ato inaugural; o torna presente no suposto local em que ele se deu, articulando desse modo as duas categorias fundamentais de organização da realidade, tempo e espaço. A história que o monumento nos conta é história quase circular em sua reatualização; é quase mítica em sua circularidade, lembrando a circularidade do tempo da refundação no presente de atos passados *in illo tempore* de que nos fala Eliade (2012). Mas qual a necessidade que temos de nos dias de hoje, enquanto Estado, enquanto sociedade que se quer laica, tornar presente o que foi? O que significa esse tornar presente? Que carência de sentido visamos a preencher por meio dessa ereção ou que sentido é preciso não deixar ser esquecido e por quê? Podemos dizer que o espaço em que se erigiu o monumento, se é espaço suposto em que se deu um ato fundante, atualiza no tempo presente, mas no mesmíssimo espaço, o ato pretérito, imorredouro, inesquecível, inextinguível pelo ato e pelo monumento que o comemora. O espaço é outro, porque a topografia mudou – já não é a mesma a paisagem de hoje frente àquela do Descobrimento -, mas é ao mesmo tempo a mesma, porque assim no-lo ensina o monumento, assim ele o declara. Ele quer a todo custo atualizá-lo, sobretudo porque, quando de sua inauguração, o gesto inaugural se repete, o *sacrum* tremendo da missa, que presentifica a *potesitas* eterna do Eterno. É da irrupção da eternidade na ordem do mundo que fala a missa, que a missa instaure, que ela medeia ou propicia; é da ordem atemporal na ordem do tempo que o *sacrum* torna presente. E se o tempo muda, se ele é o mesmo e ao mesmo tempo é outro, o que pensar do espaço?

Em *Mito e Realidade*, Mircea Eliade (1972) enfatiza que o judeu-cristianismo relegou para o campo da “falsidade” ou “ilusão” tudo o que não fosse justificado ou validado por um dos dois Testamentos (p. 6). O achamento do Brasil, solenizado na cerimônia da Primeira Missa em Coroa Vermelha, “sacralizou” o território a ser ocupado por Portugal, onde antes os nativos “pagãos” cultuavam os seus deuses e vivenciavam as suas tradições ancestrais, para algumas décadas depois ser consideradas como “idolatria” pelos religiosos católicos. (SODRÉ, 1963, págs. 112 e 113). A cruz nesse caso inaugura o “sagrado” em terras “pagãs”, ela serve como o marco referencial de uma nova civilização que surge nos trópicos. A Europa estava, em algumas nações, sob a égide do Santo Ofício, e o poder da Igreja era praticamente incontestável. As Grandes Navegações, operadas pelas monarquias ibéricas nesse período, eram financiadas com participação de ordens religiosas e com expressivo apoio da Igreja em geral, que enxergava nessa movimentação transatlântica uma oportunidade de “converter povos

pagãos”, através da evangelização levada a cabo por missionários. O objetivo religioso casava com o objetivo mercantil, que era explorar o comércio de especiarias asiáticas, de produtos africanos buscados na Europa e de bens americanos variados.

O simbolismo da cruz estava presente nas velas das caravelas dos navegadores e também no dinheiro, pois algumas moedas do período eram cunhadas com a imagem da Cruz da Ordem de Cristo, com o dístico *In Hoc Signo Vincis*, expressão latina que representa uma alegada visão que o imperador Constantino O Grande teve durante a Batalha da Ponte Mílvia, em que teria visto uma cruz no céu, com os dizeres mencionados (“com esse sinal vencerás”), acontecimento que marcou o fim das perseguições aos cristãos em Roma e a transformação do culto a Cristo em religião de Estado. (CESAREIA, 1994). É escusado dizer que a partir do século IV, com o Concílio de Niceia (325) as crenças não cristãs passaram a ser reputadas como heréticas pelas lideranças da Igreja que emergia no Império Romano, tendo a figura do próprio imperador como o seu máximo expoente terreno, representante de todo o poder humano e divino, o que mais tarde serviria de inspiração para monarcas europeus, como D. Manuel I, o Venturoso, em sua pretensão de construir um império universal como o grande representante da cristandade.

Como frisamos anteriormente, o simbolismo da cruz era uma marca da expansão transoceânica portuguesa, e, em solo americano, a ereção de uma cruz no ato inaugural em Porto Seguro significou a posse da terra para Portugal e o início da pregação cristã nessa parte do assim chamado Novo Mundo. O monumento erguido no mesmo local atualiza esses valores, valores de um povo que se impôs a outro, de uma cultura exógena que se tornou endógena, suplantando, portanto, a anterior, e estabelecendo padrões civilizatórios numa porção continental dista milhares de quilômetros além-mar. Como também já foi pontuado, a cruz representou não apenas a fé em Jesus Cristo, mas também foi um importante símbolo em outras perspectivas.

Consideramos, com base nas palavras de Eliade (1972), que as comemorações do quinto centenário do Descobrimento recordam o evento fundador do país, ou do Brasil português segundo alguns, já que há quem considere que o Brasil enquanto país só passou a existir após a Independência, em 1822. O fato é que a Festa dos 500 anos teve esse propósito sugerido pelo autor, recuperar esse “passado glorioso”, que é mais de Portugal do que do Brasil, que então vivenciava o auge de suas descobertas transatlânticas, especialmente na África e Ásia, onde havia um rico comércio a ser explorado e que era objeto de cobiça de outras potências europeias da época. Em 2000, por

meio da celebração ao pé do monumento de Coroa Vermelha, pode-se pensar na recuperação parcial desse passado, com a exaltação das armas portuguesas e presenças de autoridades desse país, como o então presidente da República, Jorge Sampaio; enquanto uma cerimônia religiosa, assistida pelo legado do Papa João Paulo II, Cardeal Ângelo Sodano, revivia a Primeira Missa.

A “transcendência dos limites do homem” por meio do rito católico diante do monumento leva a rememoração desse passado de conquistas portuguesas e de seus “heróis”, como o próprio Cabral, Frei Henrique de Coimbra, Pero Vaz de Caminha, Bartolomeu Dias, entre outros que representam a epopeia lusa dos quinhentos e que durante a cerimônia “estavam” momentaneamente entre os presentes sendo homenageados por suas conquistas além mar para o rei de Portugal e também pelo ato fundante da nação brasileira. Se o mito “eleva” o homem nesse caso, também temos que pensar na dimensão sacra do ato fundante. A missa diante de uma cruz improvisada pela esquadra cabralina nas terras de Porto Seguro evocava a deidade, para que abençoasse a posse da terra para o príncipe e para Cristo e também os conduzisse após a partida em segurança rumo às Índias, onde aliás houve combate em que perdeu a vida o escrivão da armada e autor da carta que é a “certidão de nascimento” do Brasil. Um rito religioso em que uma divindade é evocada diante de um povo estranho e 500 anos depois novo rito religioso que rememora o primeiro. Assim, quem assistiu a solenidade teve a oportunidade de estar, por meio do mito, entre a divindade evocada nos dois momentos e também entre os “heróis” da epopeia do Descobrimento.

Acerca da fala de Eliade (1972) no sentido de que a História da Cultura toma em consideração apenas os documentos arqueológicos e os textos escritos e que um povo desprovidos dessa espécie de documentos é considerado um “povo sem história”, aplicamos esse conceito no caso brasileiro em seus primórdios, pois, como já explanamos, os índios eram povos ágrafos e não construíram uma civilização à semelhança dos antigos astecas ou incas, com grandes templos, cidades muradas, etc. A história do Brasil começou com um texto escrito e a ereção de uma cruz, que posteriormente deu lugar ao monumento de Coroa Vermelha. Esta é a história que foi contada pelos conquistadores portugueses, que inauguraram nesta parte do assim chamado Novo Mundo a historiografia e a etnografia. A memória indígena foi, desde então, agenciada pelos europeus, que lhe atribuíam afetos conforme seu grau de cooperação com os colonizadores. Os índios que cooperavam, que eram catequizados, eram os “índios da doutrina”, “dóceis”. Os índios que resistiam por meio da negação ao trabalho imposto pelo branco ou mesmo pela guerra, eram “selvagens”, “bárbaros”, “indolentes”, etc., e

contra eles podiam ser movidas campanhas de extermínio, conhecidas como “guerra justa”, para a qual a Igreja não fazia oposição, como fazia contra a escravização dos índios “mansos”. Vejamos um exemplo dessa mentalidade nas palavras de um contemporâneo do início da colonização brasileira, Pero de Magalhães Gândavo:

Finalmente que são estes índios muito desumanos e cruéis, não se movem a nenhuma piedade: vivem como brutos animais sem ordem nem concerto de homens, são muito desonestos e dado à sensualidade e entregar-se-ão aos vícios como se neles não houvera razão de humanos. (GÂNDAVO, 1980, págs. 52 a 58)

Gândavo diz ainda que “ninguém os pode vender senão seus pais ou aqueles que em guerra justa os cativam”. (págs. 52 a 58). Esse autor quinhentista defendia ainda que o território descoberto por Portugal em 1500 permanecesse com o nome de Terra de Santa Cruz:

Porque assim como nestes reinos de Portugal trazem a cruz no peito por insígnia da ordem e cavalaria de Cristo, assim prouve à ele que essa terra se descobrisse a tempo que o tal nome (de Santa Cruz) lhe pudesse ser dado neste santo dia (3 de maio, dia da Segunda Missa celebrada pela esquadra de Cabral), pois havia de ser possuída de portugueses e ficar por herança de patrimônio ao mestre da mesma ordem de Cristo. (GÂNDAVO, 1980, pág. 80).

Anchieta, citado por Ronaldo Vainfas, descreveu os silvícolas como “de tal forma bárbaros e indômitos, que pareciam aproximar-se mais à natureza das feras que às dos homens”, ao passo que Nóbrega, em seus Apontamentos, de 1558, recomendava castigo e sujeição dos aborígenes como “único remédio para cessar o sofrimento da nação portuguesa no Brasil”. (VAINFAS, 1989, pág. 20)

E em pleno século XVII, ainda segundo Vainfas, a imagem que o colonizador europeu tinha do índio pouco mudou; Vieira diria que Deus enviara Tomé, o Apóstolo, para evangelizar o Brasil, a fim de castigá-lo por sua incredulidade: “Porque a gente dessas terras é a mais bruta, a mais ingrata, a mais inconstante, a mais avessa, a mais trabalhosa de ensinar de quantas há no mundo”. Sendo ainda para Nuno Marques Pereira (1652 – 1728), “pecaminosa a origem do gentio”, que “não pronunciavam os letras F,

L e R, por não terem fé, lei e rei”. (VAINFAS, 1989, pág.20)

Podemos questionar ainda por que a língua tupi foi utilizada pelos missionários católicos no Brasil, sendo proibida em 1758 por decreto do Marquês de Pombal, pouco antes de decretar a expulsão dos jesuítas. Não seria essa uma forma que os portugueses encontraram de parasitar a língua dos nativos e utilizá-la para seus propósitos, ou seja, os da Igreja e os da Coroa, e depois quando o domínio português já estava consolidado, em meados do século XVIII, seu uso se tornou desnecessário?

Eliade (1972) reforça que a intelligentsia húngara encontrava uma justificação para a antiguidade, a nobreza e a missão histórica dos Magiares, no mito de origem de Hunor e Magor e na saga heróica de Arpad. Em princípios do século XIX, a miragem da “origem nobre” incita, em toda a Europa Central e Sul-Oriental, uma verdadeira paixão pela história nacional, sobretudo pelas fases mais antigas dessa história. “Um povo sem história (leia-se: sem “documentos históricos” ou sem historiografia) é como se não existisse!” (ELIADE, 1972, pág. 128)

Podemos dizer que a nossa história também teve uma origem “nobre”, pois foi o Brasil descoberto e incorporado aos domínios do rei de Portugal, então uma das maiores potências navais do mundo, tendo mesmo dividido o mundo em sua área de influência conjuntamente com a Coroa de Espanha. Num território que era habitado por indígenas que viviam na Idade da Pedra, que andavam nus e que desconheciam a escrita, é razoável supor que o mito em torno do Descobrimento nos remeta a essa origem “nobre” de um país fundado por Portugal e pelos seus “heróis” que singravam os mares na aventura do expansionismo marítimo luso dos séculos XV e XVI. Podemos dizer ainda que essa “paixão pela história nacional” brasileira foi desencadeada no século XIX, quando da divulgação da Carta de Pero Vaz de Caminha, pelo historiador Manuel Aires de Casal, em sua *Corografia Brasília* (1817), durante o reinado de D. Pedro II, descendente direto da dinastia reinante em Portugal.

Obviamente, interessava ao Império, cujo monarca também era membro da Casa Real Portuguesa, enaltecer esse “passado glorioso” como origem da brasilidade, então marcada pela vigência da escravatura e pelo domínio político das oligarquias. Num país em que o índio, esbulhado de suas terras e marginalizado, e os negros, reduzidos à condição de escravos, exaltar os feitos de uma monarquia europeia, cuja ramificação estava entronizada na figura do imperador, atendia, é evidente, um claro propósito político, qual seja a exaltação do ramo brasileiro da casa brigantina através da exaltação da sua matriz lusitana.

Defendemos que as comemorações do ano 2000 reatualizam esses velhos paradigmas, não apenas do século XIX, mas do longínquo ato fundante, através da exaltação das potestas representadas no monumento analisado. Entretanto, na atualidade, esse olhar eurocêntrico felizmente tem sido revisto em favor de novas concepções que valorizam as contribuições dos diversos povos que formaram esse grande amálgama que é a cultura brasileira. Esta, sim, uma questão em aberto, pois trata-se, evidentemente, muito mais do conceito de nação (povo, gens) do que meramente de país, um espaço geográfico e político.

REFERÊNCIAS

CESAREIA, Eusébio de. *Vida de Constantino*. Gredos, Espanha, 1994.

DAEHNHARDT, Rainer. *A Missão Templária nos Descobrimientos*. Lisboa: Nova Acrópole, 1993.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães, séc. XVI. *Tratado da Terra do Brasil ; História da Província Santa Cruz*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

HOLANDA, Sérgio Buarque de, 1902-1982. *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do Espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A Formação Histórica do Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1963.

VAINFAS, Ronaldo. *Trópico dos Pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho de, Visconde de Porto Seguro, 1816 – 1878. *Varnhagen: História*. Organizador Nilo Odália. São Paulo: Ática, 1979.

EU ME CHAMO ANTÔNIO, DE PEDRO GABRIEL: UMA LEITURA SEMIÓTICA

Rhadly Edy Silva

Faculdade Sete de Setembro (FASETE)

rhadllyedy@gmail.com

Wellington Neves Vieira

Faculdade Sete de Setembro (FASETE)

wellington.nevieira@gmail.com

RESUMO: O presente estudo concentra-se na área da Literatura e da Semiótica e tem o objetivo de analisar como é usada a semiótica na poesia de Pedro Gabriel na obra *Eu me chamo Antônio*. A pesquisa quanto à metodologia é bibliográfica, explicativa e qualitativa e foi baseada em estudos de Peirce (2017), Santaella, Celeste e Defilippo, dentre outros teóricos, artigos acadêmicos e sítios virtuais. Explora-se o conceito de semiótica, se atendo aos estudos peircianos e suas teorias sobre as tríades do signo, bem como a construção semiótica na literatura, também se discute as principais características e tendências da Literatura e poesia contemporânea. Por fim, analisa-se a obra, desde sua apresentação estética a composição poética. Ao final deste trabalho foi possível perceber que o escritor organiza os signos selecionados de forma a compor os significados por meio das imagens representativas que podem inferir à mente interpretante, concedendo ao livro estética visual e dinamicidade.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica e Literatura; Poesia Contemporânea; Pedro Gabriel.

ABSTRACT: The investigate concentrates on the area of Literature and Semiotics. This study has as objective to Analysis how semiotics is used in the poetry of Pedro Gabriel in the novel *Meu nome é Antônio*. The research is based on bibliography, explanatory and qualitative and was based on studies by Peirce, Santaella, Celeste and Defilippo, among other theorists, academic articles and virtual sites . The concept of semiotics is explored, if we turn to Peirce's studies and his theories about the triads of the sign, as well as, the semiotic construction in literature, also discusses the main characteristics and tendencies of Contemporary literature and poetry, the biography and works of the poet Pedro Gabriel. Finally, the work is analyzed, from its aesthetic presentation to the poetic composition. At the end of this work it was possible to perceive that the writer organizes the selected signs in order to compose the meanings by means of the representative images that they can infer to the interpreting mind, granting to the book aesthetic visual and dynamicity.

KEYWORDS: Semiotics and Literature; Contemporary poetry; Pedro Gabriel.

INTRODUÇÃO

A Literatura sempre acompanhou as mudanças e as transformações da sociedade a qual representa, buscando atualizar-se em níveis estruturais, semânticos e estilísticos, de maneira a inserir-se no meio do qual faz parte, assegurando seu espaço e reafirmando seu caráter significativo. A partir da observação deste fenômeno de atualização da Literatura é que surgiu a necessidade de se fazer este estudo: ao observar o caráter peculiar de apresentação do livro “Eu me chamo Antônio”, bem como a forma estrutural pela qual as poesias são apresentadas, nasceu o interesse pelo arranjo sígnico da obra, e o questionamento sobre como estes diferentes signos podem influenciar na composição semântica das mensagens expressas pelas poesias.

Conquanto, o presente estudo tem por objetivo analisar a Semiótica na poesia de Pedro Gabriel na obra *Eu me chamo Antônio*, buscando para tanto conceituar a Semiótica, caracterizar a poesia na Literatura Brasileira Contemporânea, o autor Pedro Gabriel, sua biografia e contribuições literárias e, por fim, identificar e caracterizar a Semiótica na obra. A pesquisa quanto aos objetivos é, portanto, explicativa, pois procura interpretar e identificar os fatores determinantes para ocorrência dos fenômenos analisados.

Ainda referindo-se a metodologia utilizada, a pesquisa quanto aos procedimentos, é bibliográfica, pois, para conceituar e caracterizar os termos, foram utilizados os estudos teóricos de autores conceituados no meio acadêmico, sendo os principais: Peirce (2017), Santaella (2000, 2005), Pignatari (2004), Celeste e Defilippo (2017), além de outros artigos acadêmicos, bem como pesquisas em sites e plataformas virtuais, a vista de melhor fundamentar a análise.

Quanto ao método analítico, foi utilizada a análise semiótica peirciana, pela qual os signos são observados quanto aos níveis de primeiridade, aqui e agora, secundidade relação com um segundo, e terceiridade, contiguidade e crescimento, e suas relações triádicas: em si mesmo, com seu objeto e com seu interpretante, buscando compreender como estes se organizam para construir os significados. Por meio dos métodos aplicados e da análise realizada foi possível constatar que a semiótica é empregada na obra pela maneira como os diferentes signos se organizam e se relacionam para construir os sentidos pretendidos pelo autor.

SEMIÓTICA

O primeiro tópico do presente trabalho busca situar a obra a ser analisada em um contexto de multiplicação e aplicação da diversidade sígnica na Literatura como forma de intensificar e ampliar a competência semântica do signo. Em vista disso, busca-se uma possível conceituação da semiótica como ciência de investigação do caráter sígnico das coisas, sejam elas códigos verbais, visuais, sonoros, táteis, ou qualquer forma que se organize para construir sentidos, se atendo, de maneira particular, nas teorias fenomenológicas de Charles Sanders Peirce (2017).

A partir da análise comparativa dos fenômenos do raciocínio observados por meio da experiência, isto é, da fenomenologia, Peirce (2017) elaborou suas categorias universais do pensamento e da natureza, hoje conhecidas como Tricotomias de Peirce, que nomeou de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, segundo as quais todas as coisas, de modo geral, se organizam em uma relação triádica, cujo primeiro é livre, o segundo se relaciona com o primeiro, e o terceiro se relaciona com o primeiro e o segundo.

Peirce (2017) denota à primeira categoria da consciência o sentimento, a sensação, o instante imediato, mera qualidade em si, sem análise ou exploração. Tendo a característica de primeiro, não envolve nenhum outro elemento. Corresponde a primeira impressão das coisas, sem que haja qualquer comparação, associação ou reflexão acerca da mesma, trata-se de uma possibilidade. A secundidade está relacionada à materialidade das coisas, pois, segundo Santaella (2005) para que algo exista deve estar corporificado em algo material, real, num objeto, ou mesmo, quando relativo ao sentimento, num corpo, num ser. Esta relação entre a qualidade e o ser é o que pode ser compreendido como secundidade, visto que o segundo precisa deste primeiro para existir.

A terceiridade “[...] é a consciência de um processo, e isto, na forma do sentido de aprendizado, de aquisição de desenvolvimento mental. Este é um tipo de consciência que não pode ser imediato porque cobre um certo tempo [...] é a consciência da síntese” (PEIRCE, 2017, p. 16). É a forma pela qual o primeiro e o segundo podem ser relacionados por meio de uma mente pensante, do raciocínio em processo. Uma lei ou convenção, uma representação da representação primeira, criada para estabelecer relação entre as coisas e seus significados, suas representações.

Essas relações triádicas são aplicadas por Peirce (2017) no estudo dos signos, no qual o primeiro é o representamen ou signo, o segundo é o objeto,

e o terceiro o interpretante, assim “A palavra Signo será usada para denotar um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável num certo sentido [...]. Mas, para que algo possa ser um Signo, esse algo deve “representar”, como costumamos dizer, uma outra coisa, chamada seu *Objeto*.” (p. 46, 47) Logo, signo é aquilo que é usado para substituir outra coisa, referindo-se a esta em aspectos de semelhanças e associações.

O signo mantém uma relação com o objeto e o interpretante, e estes possuem relações entre si, esta é a estrutura primária, básica deste processo de significação. O interpretante é a maneira como a mente concebe esta informação, criando outros signos para compreender o primeiro a partir de seu conhecimento prévio, da experiência, e assim sucessivamente, em um processo contínuo de crescimento ou semiose. No que compete ao signo em relação a si mesmo, Peirce (2017) afirma que o signo pode ser:

Qualissigno - quando é uma qualidade. Peirce (2017) define o qualissigno como uma sensação, de cor, de som, por exemplo, na qual não se considera o objeto material em que ela se encontra, apenas a sensação que ela provoca, de forma que a qualidade é algo que não pode ser explicado, apenas imitado. Sinsigno - singular, único, aqui e agora; a corporificação da qualidade num evento singular, particular, um fenômeno em sua ocorrência original no tempo e no espaço. Legissigno - quando é uma lei, ou seja, é convencionado a ser o que é por um processo de repetição. Peirce (2017) determina que os legissignos funcionam como signo na medida em que são manifestados, são replicados, isto é, são sinsignos replicados que geram regularidades de comportamentos, sendo, assim, capazes de gerar signos interpretantes.

A segunda tricotomia é a mais conhecida no que se refere aos estudos semióticos, e é considerada por Peirce (2017) como a mais importante dentre as tríades sígnicas. Refere-se à relação do signo com seu objeto, na qual o signo pode ser:

Ícone – o signo, aponta Peirce (2017), pode ser ícone, quando denota o objeto por meio de seus aspectos particulares, ou seja, apresenta semelhanças com o objeto por meio de qualidades, seja este objeto existente ou não; e podem ser hipoícones, ou signos icônicos, quando representam os objetos por meio de suas similaridades com este, sendo que

[...] os que participam das qualidades simples, ou Primeira Primeiridade, são *imagens*; os que representam as relações, principalmente as diádicas, ou as que são assim consideradas, das partes de uma coisa através de relações análogas em suas próprias

partes, são *diagramas*; os que representam o caráter representativo de um representâmen através da representação de um paralelismo com alguma outra coisa, são *metáforas*. (PEIRCE, 2017, p. 64)

De forma que, as imagens representam o objeto por meio da aparência, semelhança, similaridade; os diagramas representam o objeto por meio das relações internas de uma coisa com outra coisa, de forma que um possa estar conectado ao outro; e as metáforas representam os objetos por meio da comparação, não por semelhança entre as partes, mas por um caráter representativo que lhe condicionam significados paralelos ao objeto, podendo assim representa-los, é algo que envolve mentalização, convenção.

Índice – dentre as muitas descrições feitas por Peirce ao longo de seus estudos, ele concebe o índice como

Um signo, ou representação, que se refere ao objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mais sim por estar numa conexão dinâmica (espacial, inclusive) tanto com o objeto individual, por um lado, quanto, por outro lado, com os sentidos ou a memória da pessoa a quem serve de signo. (2017, p. 74)

Compreende-se, desse modo, que o índice tem por característica a de indicar algo, não por meio da aparência que tenha com seu objeto, mas por alguma relação do signo com o objeto, sendo que estas relações podem ser determinadas pela mente do intérprete por meio de sentidos internos a este intérprete. Símbolo – é uma lei, que é determinada por uma convenção, por associação geral de ideias. Algo que apresente um significado para os interpretantes de forma coletiva para determinado grupo. Os símbolos estão na terceiridade, assim são contínuos, crescentes, contém em si ícones e índices.

Segundo a terceira tricotomia, que se refere ao modo como o interpretante interpreta a ação do signo sobre si, isto é, o modo como o signo é concebido pela consciência de um possível interpretante, o signo pode ser:

Rema - representa esta ou aquela espécie de qualidade possível. “É um Signo que, para seu Interpretante, é um Signo de uma Possibilidade qualitativa.” (PEIRCE, 2017, p. 53). Deste modo, o rema é uma qualidade descontextualizada, em sua forma pura, sem que haja um objeto para que esta se corporifique, ou apresente-se, é apenas uma hipótese. Dicissigno ou

dicente - sua existência é real, “[...] um Dicissigno deve professar referência ou relato a algo como tendo um ser real independentemente de sua representação como tal e, mais, que esta referência ou relação não deve ser apresentada como sendo racional, mas sim surgir como uma Secundidade cega.” (PEIRCE, 2017, p. 78) Assim, compreende-se que o dicente provoca a mente interpretadora a formular, por meio da experiência, uma informação acerca do signo, relacionando-o a um objeto existente ou não, mas previamente conhecido desta mente.

Argumento - uma lei que envolve um dicissigno. Peirce (2017) determina que o argumento é um signo que representa seu objeto em caráter de signo, deriva validamente uma conclusão por meio de juízos de inferências possíveis. Compreende-se, pois, que o argumento é formulado por meio de premissas que conduzem a determinada interpretação, por meio de inferências que direcionam a esta interpretação, sendo ele uma lei geral, ocasiona um mesmo significado generalizado. Por ter caráter geral, de acordo com Santaella (2000), apenas os legissignos simbólicos podem ser argumentos, sendo suas réplicas sinsignos dicentes, isto é, ocorrências particulares destes signos.

Peirce (2017) dividiu os argumentos em três tipos: dedutivos, indutivos e abdutivos. Na dedução, parte-se do estado hipotético que definimos sob certos aspectos, no qual são selecionados os possíveis para afirmar se a premissa é ou não verdadeira, a partir destas operações cognitivas infere-se uma conclusão. Na indução parte-se de uma teoria na qual se deduz os fenômenos e observa-se o quanto concordam com a teoria, de modo que, mesmo um fenômeno que se apresente de modo infinito terá uma conclusão baseada na observação, pela regularidade com que ocorrem, pois, os particulares quando replicados apresentam uma lei, uma generalidade, sendo assim passível de validação por meio da investigação.

E a “Abdução é o processo de formação de uma hipótese explanatória. É a única operação lógica que apresenta uma ideia nova [...]. A Dedução prova que algo deve ser; a Indução mostra que alguma coisa é realmente operativa; a Abdução simplesmente sugere que alguma coisa pode ser.” (PEIRCE, 2017, p. 220) Isto é, a partir da experiência pode-se inferir alguma coisa nova, uma compreensão acerca dos fenômenos observados, algo que possa ser apreendido por meio desta observação, mas que não seja apenas induzido pelo que já é.

Quando se trata de uma análise no campo da Literatura e da comunicação os significados explícitos e implícitos são instigantes tramas a serem desvendadas em seus mínimos elementos caracterizadores, posto

que estas produções são elaboradas de forma artesanal, pois, mesmo que se corporifique por meios tecnológicos, suas propriedades são pensadas, articuladas, analisadas e combinadas, cuidadosamente aprimoradas e sobrepostas de forma exclusiva e singular em cada obra de arte.

Os processos de semioses intrínsecos na construção literária são, portanto, fundamentais para a construção de significados e para alcançar as expectativas criadas pelo autor quando compõe sua obra de arte. Embasado nesta concepção, este estudo pretende analisar o uso dos signos pelo poeta Pedro Gabriel na construção da obra literária “Eu me chamo Antônio”, de forma a identificar os signos aplicados, e caracterizar a exploração semântica que deles podem ser inferidas. Antes, porém, buscando situar a obra e seus aspectos estilísticos no panorama literário brasileiro abordam-se no próximo capítulo uma síntese da Literatura contemporânea brasileira, seus elementos caracterizadores, estilos e temáticas principais, como também as principais tendências desta produção poética.

LITERATURA BRASILEIRA E TENDÊNCIAS DA POESIA CONTEMPORÂNEA

Buscando contextualizar a obra literária a qual se pretende analisar, discorre-se a seguir sobre as principais características, estilos e temáticas adotadas pelos artistas contemporâneos e como estes têm conquistado espaços antes monopolizados, principalmente, via mídias virtuais, abordando, por conseguinte, as principais tendências da poesia produzida neste período, sua relação com a multiplicidade informativa e características vigentes.

A literatura passou por significativas transformações ao longo dos dois últimos séculos, concomitantemente às mudanças sociais resultantes das Revoluções Industriais, Burguesa e Tecnológica, ao capitalismo e a globalização. Estes aspectos socioculturais influenciaram a humanidade em todas as suas manifestações e, sendo reflexo da sociedade, dela advinda e com ela interligada, a literatura transforma-se e renova-se, inserindo-se e servindo-se dos elementos industriais e tecnológicos que permeiam a realidade social contemporânea.

Todavia, não foram apenas os meios de produção e reprodução literários que evoluíram, o estilo, as linguagens, os temas, as características, as abordagens e os objetivos literários também mudaram. O grande movimento de ruptura foi o Modernismo, nas décadas de 20, 30 e 40. A industrialização e a concentração da população nos grandes centros foram

propulsoras para a nova estética, visto que trouxeram novos costumes e novos comportamentos para a população.

De acordo com Pelegrini (1995) essas mudanças sofreram influência de alguns fatores: da televisão, introduzida e difundida no Brasil a partir de 1950, o que renovou a cultura brasileira; da economia, com a consolidação do sistema capitalista, o crescimento industrial, a importação de maquinário sofisticado, de técnicas e modelos de produção; e da política, que durante o período da Ditadura Militar prescreveu os padrões de comportamento e as bases econômicas, políticas e culturais da época.

A partir de então a diversidade, a multiplicidade, os excessos passam a preencher os espaços espaciais, temporais, psíquicos e ideológicos da sociedade. Tudo se transforma em produtos mercantilizados e consumidos pela população por meio das mídias, primeiramente pelo rádio, depois pela televisão e, enfim, pela computação e internet. A literatura brasileira incorpora esta diversidade procurando dar voz aos diversos extratos da sociedade por meio da representação literária, defendem Silva e Librelon (2012), o que resulta numa estética literária heterogênea, com características particulares e variáveis entre escritores de uma mesma época.

A multiplicidade de estilos, eixos temáticos, abordagens, transpõem as diversas esferas sociais, de modo que o antigo e o novo dividem o mesmo espaço. Essas são características observadas tanto na prosa quanto na poesia da atualidade. Os percursos percorridos pela poesia enquanto estrutura assumiram uma diversidade linguística, integrando a visualidade ao verbal, de modo a concentrar a atenção do leitor por meio da diversidade de signos. A poesia seguiu o fluxo da sociedade, se reinventando, inovando-se dentro dos novos paradigmas insurgentes no contexto de cada época, assim, além das temáticas com abordagens críticas e representativas desta arte literária, os poetas contemporâneos buscam os mais diversos recursos expressivos para compor suas obras.

A tese de Renato Rezende (2014) “é que a poesia contemporânea brasileira se mantém atual e potente ao desguarnecer as fronteiras que a separam, por um lado, de disciplinas como a política e a filosofia e, por outro, ao expandir o conceito de poema para incluir novos meios e suportes.” (p. 22). De fato, a poética brasileira alcançou, desta forma, um patamar de autonomia, podendo manifestar-se de alternadas formas, enredando-se e valendo-se dos novos meios de comunicação, sem submeter-se aos conceitos restritos da poesia clássica, o que acarreta audácia e inovação, em consonância com os ensejos da sociedade contemporânea.

A pluralidade expressiva da poesia se estende as mais variadas

tendências, de modo que, os poetas contemporâneos são intensamente estéticos, tecendo à estrutura minuciosamente elaborada de sua labuta elementos subjetivos, críticos, socioculturais, metalinguísticos, seja na poesia subjetiva e reflexiva quanto aos ensejos e preocupações do indivíduo, seja na poesia de denúncia e autoafirmação das camadas marginalizadas. Outro aspecto dessa poesia pós-moderna, de acordo com Rezende (2014) é a fragmentação, o uso do espaço em branco multifacetado, no qual o menos é mais, com textos curtos, diretos, imediatos, condizentes com as características do leitor moderno que se divide em múltiplas atividades cotidianas e múltiplas linhas de pensamento em fluxo constante.

Embasado nesta perspectiva, este estudo pretende analisar a semiótica na poesia de Pedro Gabriel, autor contemporâneo que incorpora à suas obras poéticas elementos linguísticos, estruturais e suportes diversificados. Pedro Antônio Gabriel Anhorn nasceu na cidade de N'Djamena, capital do Chade – África, no ano de 1984. Filho de pai suíço, engajado em causas humanitárias, e mãe brasileira, professora de história, Pedro Gabriel veio para o Brasil aos 12 anos e teve que se adaptar à nova língua. Como consequência da dificuldade para aprender o português brasileiro, o autor desenvolveu um olhar atento para a composição fonológica e gráfica das palavras, começou então a brincar com elas, criando uma obra singular na qual une diversos elementos linguísticos-culturais e visuais em uma plataforma pouco convencional, o *guardanapo*.¹

O jovem escritor possui três obras publicadas em livros pela Editora Intrínseca: *Eu me chamo Antônio* (2013), *Segundo eu me chamo Antônio* (2014) e *Ilustre Poesia* (2016). Além de milhares de *guardanapos* publicados em seus perfis nas redes sociais pelas páginas *Eu Me Chamo Antônio*, que são diariamente atualizadas, tendo hoje um alcance de 1.084.139 curtidas e 1.083.119 curtidores pelo Facebook e mais 626 mil seguidores no Instagram.² Pedro Gabriel:

é tido como um dos destaques no que concerne à difusão de poesia visual ou de pequenos versos via meio eletrônico, utilizando-se dos jogos de palavras e daqueles de natureza sonora, além de ilustrações

¹ Informações concedidas pelo autor para a editora Intrínseca, a qual publicou seus livros.

² Informações retiradas das redes sociais Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/eumechamoantonio/>>. E Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/eumechamoantonio/>>. Acesso em junho/2018.

que complementam seus escritos, tendo estimulado uma série de publicações paralelas ao seu estilo de produção. (CELESTE; DEFILIPPO, 2017, p. 136).

Nos pequenos guardanapos ilustrados com fragmentos poéticos, ou poesia fragmentada, visto que os poemas podem ser lidos de forma individual, mas também podem ser lidos como parte de uma narrativa poética, que é apresentada completa nos livros publicados, os leitores acompanham a história de vida de Antônio, seus amores, suas conquistas, e sua constante reflexão das emoções e de si mesmo.

Eu me Chamo Antônio conta a história de vida de Antônio, alterego de Pedro Gabriel, narrado em primeira pessoa, no presente. Antônio frequenta um bar, no qual compõe seus poemas, ele se apresenta como personagem do romance e poeta desprezioso. O personagem se apaixona à primeira vista, aproxima-se, conquista e vive intensamente este amor. Encantado, entrega-se, mas também manifesta seus medos e incertezas. O relacionamento acaba, e Antônio sofre com a distância e o abandono, faz poemas para manifestar sua angústia, seu sofrimento por um amor não correspondido. Todavia, após o luto por um relacionamento que não deu certo, o poeta personagem veste-se de coragem, acorda e tenta superar sua desilusão, Antônio se entrega de novo ao amor, recomeça uma nova história.

A apresentação da obra é singular e mistura a poesia à prosa. No início Antônio se apresenta e descreve o ambiente, o bar, em um texto em prosa, depois os acontecimentos vão sendo narrados por meio das poesias do personagem, apresentadas em fotos dos guardanapos rabiscados. A partir dos pensamentos e sentimentos expressos em poemas é possível compreender o que acontece na vida, sobretudo amorosa, do personagem. No final do livro os poemas são escritos em forma de legenda, com a grafia usual de imprensa, divididos em partes ou capítulos.

O livro, além dos poemas rabiscados em guardanapos e apresentados em fotos, contém diversas ilustrações feitas pelo próprio autor, dentro e fora dos guardanapos; fotografias diversas associadas ao conteúdo de cada poema ajustados nas páginas; e jogo de cores e texturas. Todos esses elementos justapostos e organizados nas páginas da obra “Eu me Chamo Antônio” fazem parte da composição de significados produzidos pelo uso destes signos num processo de semiose que são o objeto de análise deste estudo, explanados, observados, discutidos e analisados no tópico seguinte.

A SEMIÓTICA NA OBRA *EU ME CHAMO ANTÔNIO*

Buscando identificar os signos aplicados e caracterizar seu funcionamento como representantes das mensagens transmitidas pelo autor Pedro Gabriel, apresenta-se na sequência a análise de duas poesias presentes na obra. Para tanto, foram selecionados os poemas que comportam em sua estruturação diferentes signos verbais e visuais, que são replicados em estilos semelhantes nas outras poesias do autor, servindo essas de exemplos representativos das demais.

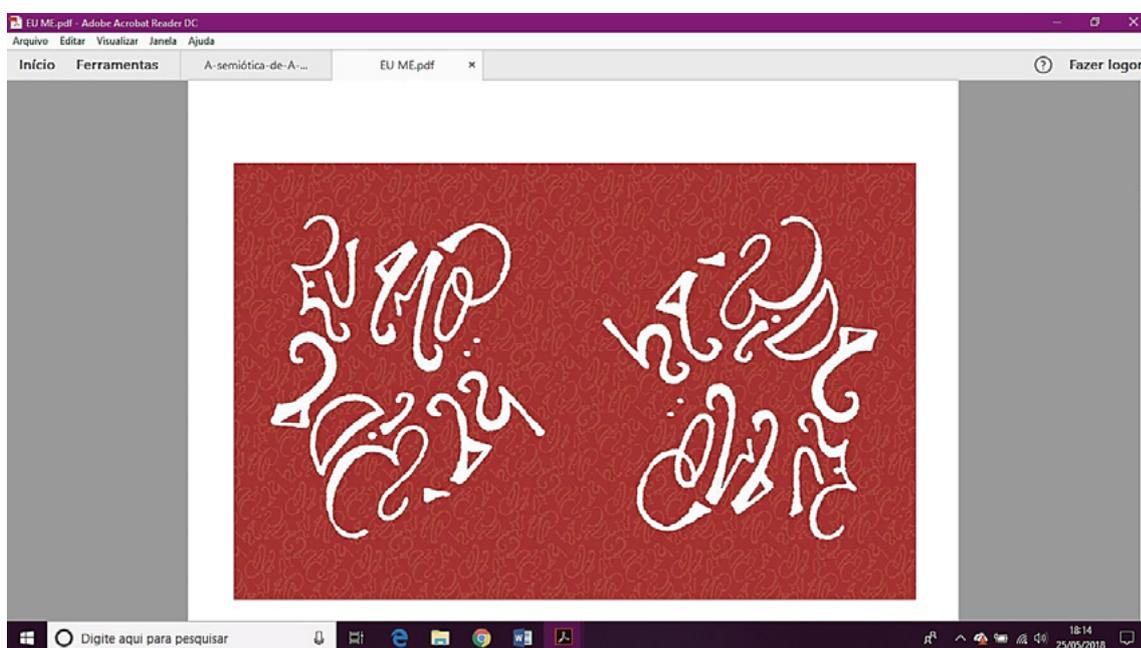


FIGURA 1 – POEMA “EU AMO: HÁ VIDA”. FONTE: GABRIEL (2013, P. 32, 33)

No primeiro poema analisado, Figura 1, os qualissignos visuais que compõem a página são as cores vermelho queimado no fundo e branca nas letras manuscritas em sentido giratório da esquerda para direita se iniciando do ponto de entrada de visão da página, ângulo superior esquerdo, formando um ciclo. Na outra página, as mesmas letras manuscritas em branco no mesmo formato, porém em sentido contrário, de forma que a frase se inicia no ângulo inferior direito da folha, área de saída do campo de visão. A mesma estrutura se multiplica no fundo vermelho da página em tamanho muito menor e numa tonalidade que une o vermelho e o branco, disposta em várias direções, funcionando como uma marca d'água sobre o vermelho.

Quanto aos aspectos icônicos, a tonalidade de cor vermelha

representa simbolicamente por meio de *legissigno*, isto é, um signo de lei, o sentimento amor. Esta cor contrasta com o branco das letras que representa a clareza, a harmonia. Há, portanto, uma construção semiótica por meio de *legissignos* simbólicos cuja semântica é praticada devido a uma convenção de uso, o mesmo ocorre com o formato construído pela disposição das palavras nas páginas, o que se assemelha à forma de um coração, Figura 2; não o coração anatômico, o órgão do corpo humano, mas a forma convencionalmente usada para representá-lo, que representa também os sentimentos e as emoções dos indivíduos, estando simbolicamente ligado às emoções e as afeições dos seres, principalmente ao amor.

Pode-se observar a formação dos símbolos icônicos por meio da disposição das palavras no papel, um na posição original, outro invertido de cima para baixo. Este símbolo exprime também o sentido de vitalidade, pois o órgão anatômico é o principal responsável por bombear o sangue para o corpo e mantê-lo vivo. Assim, o emprego do mesmo símbolo para significar dois objetos, o amor e a vida, reforça o sentido de dependência de um ao outro estabelecida na oração. A repetição deste símbolo de forma invertida na página à direita serve de argumento que denotam a ideia de que a vida e o amor perduram mesmo em meio às adversidades, as situações negativas e indesejáveis pelas quais o eu-lírico pode passar.



FIGURA 2 – ANÁLISE DO POEMA “EU AMO: HÁ VIDA”. FONTE: GABRIEL (2013, P. 32, 33), COM ADAPTAÇÕES

Outros elementos semióticos podem ser destacados neste poema, como a composição de significados por meio do emprego das palavras e suas unidades fonéticas. Pedro Gabriel explora o sentido ambíguo produzido pela ausência do fone da letra h para modificar os sentidos da frase, conferindo-lhe duas possíveis interpretações: *Eu amo: há vida* e *Eu amo: a vida*. Assim a visão se depara com a primeira hipótese de interpretação, enquanto a audição, com a segunda, unindo-se as duas na construção plena de significados por meio das inferências possíveis nas análises dos argumentos.

Dentre as associações possíveis está o fato de a frase se dispor em uma construção cíclica, na qual o início e o fim do período se unem atribuindo-lhe sentido de infinitude, que se assemelha a construção sintática, da qual podem ser decodificadas versões diferentes: *Eu amo: há vida*, *Eu amo: a vida*, *Há vida: Eu amo*, *A vida: eu amo*. Assim como a forma como estão dispostas as palavras no suporte, pela qual o leitor ver-se obrigado a girar o livro para efetuar a leitura das duas frases, dando ênfase ao sentido cíclico da expressão por meio da interação e participação motora, além da intelectual habitual.

Desta forma, estão o amor e a vida, um condicionado ao outro, um valida o outro, de forma que a existência de um depende da existência do outro. Se houver vida, o amor pode existir, portanto, o eu-lírico declara amar a vida pois esta possibilita a existência do seu amor. Essa condicionalidade existencial mantém relação de similaridade com outra por meio de uma intertextualidade: “Enquanto há vida, há esperança”, dito popular originado a partir da bíblia cristã, comumente empregado para reestabelecer o sentimento de esperança quando este é posto em dúvida.

No poema a seguir, Figura 3, as convenções que constroem os sentidos são bastante significativas, visto que os signos apresentados se relacionam com seus objetos por cargas semânticas culturalmente impostas, assim, suas interpretações são múltiplas, e precisam ser delimitadas pelo arranjo sígnico proposto.

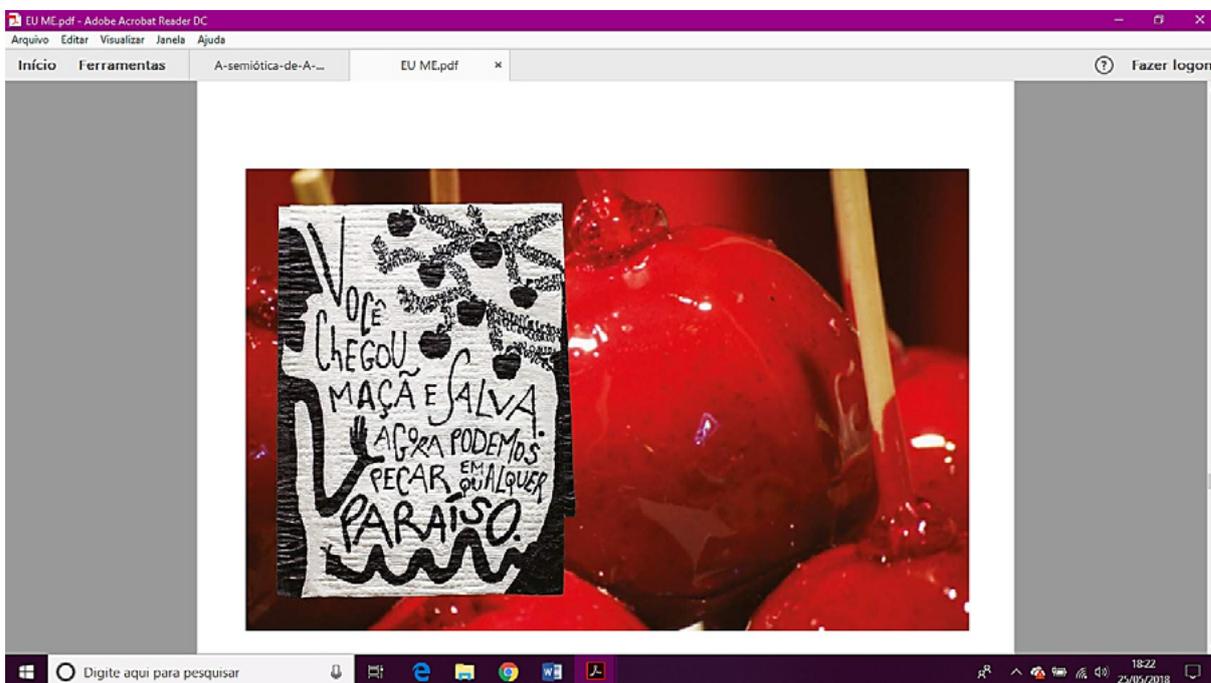


FIGURA 3 – POEMA “VOCÊ CHEGOU MAÇÃ E SALVA. AGORA PODEMOS PECAR EM QUALQUER PARAÍSO”.

FONTE: GABRIEL (2013, P. 138, 139)

A superfície da página é preenchida totalmente pela imagem de maçãs carameladas em vermelho vivo, a luminosidade aproveitada na foto dá a impressão de brilho e umidade à imagem; cravados nas maçãs há palitos de madeira amarelados parcialmente sujos de vermelho. O fundo da imagem é levemente desfocado, o que lhe dá um aspecto de escurecimento e imprecisão. Na página do lado esquerdo o retângulo texturizado com aspecto de um guardanapo de papel está ilustrado com palavras manuscritas de cor preta no centro, e nas margens há partes de sombras pretas que dão a impressão de uma pessoa na margem esquerda, uma árvore com galhos e frutos na margem direita e uma cobra na parte inferior.

Em sua relação com o objeto que pretende representar, o qualissigno da cor vermelha funciona como símbolo, pois representa o sentimento de amor e paixão por meio de generalizações adotadas por um grupo de pessoas, podendo representar também a sedução, dependendo do contexto no qual está inserida. Neste caso pode-se inferir que a cor vermelha simboliza o amor, pois está incorporada no ícone *maçã do amor*, que simboliza o amor, no entanto, a fruta em si funciona simbolicamente como índice da sedução, atração, da indução ao erro, por meio de uma convenção estabelecida que a relaciona ao pecado original descrito na bíblia cristã.

São inúmeros os possíveis significados e aplicações da maçã ao longo da história da humanidade, portanto, pode-se deduzir que, para compreender em qual sentido específico ela foi empregada na obra, é preciso associá-la aos demais signos que a acompanham, inserindo-a assim em um contexto específico. No cenário analisado, como descrito anteriormente, a imagem da maçã aparece como plano de fundo para a poesia disposta em um guardanapo de papel branco, no qual, além do poema, encontram-se também ilustrações do próprio poeta que complementam os sentidos do texto. Como o código visual se antecipa ao verbal na concepção mental, as ilustrações são apreciadas em primeiro plano pelo leitor, preparando a mente para receber a informação disposta verbalmente.

Assim, a primeira impressão do observador ao abrir as páginas referidas é o vermelho vibrante e intenso da fotografia das maçãs, seguidas pela parte branca do guardanapo, depois as ilustrações contidas neste. Estas ilustrações são ícones representativos por meio de características visualmente similares de uma mulher, uma macieira e uma serpente, podendo ser signos para o objeto da cena bíblica que descreve a indução que a serpente faz à mulher para comer o fruto da árvore do conhecimento, ou árvore da vida, como é popularmente conhecida.

Para criar este ícone, o ilustrador coloca a mulher em um primeiro plano, como figura mais próxima do observador, com as mãos abertas em direção à árvore que se encontra em segundo plano, mais ao fundo da imagem, dando uma impressão de distanciamento, interligando estas duas figuras está a serpente, com a cabeça próxima aos pés da mulher e a calda unida à imagem da árvore, conferindo assim a dedução por semelhança com o fato descrito culturalmente que a serpente conduziu a mulher para a árvore. É possível destacar que, neste caso, as imagens possuem uma significação completa, mesmo sem relacioná-las ao texto funcionando como ícones simbólicos de uma narrativa clássica.

No entanto, os sentidos conferidos ao texto necessitam de elementos exteriores a ele para serem denotados por um interpretante, de forma que, estes sentidos só serão possíveis por meio de analogias com outros signos, reforçando assim o processo de semiose construído pelo poeta para alcançar os objetivos da mensagem. Além das construções icônicas já mencionadas, o autor aproveita mais uma vez o conhecimento prévio do leitor para criar novos sentidos para um signo gasto, neste caso o mito do pecado original. Esta associação do poema com o mito é reforçada pelo emprego das palavras *maçã*, *pecar*, *paraíso*, formando assim uma intertextualidade com a conhecida crença.

Analisar a semiótica na obra *Eu me chamo Antônio* provoca a capacidade de abdução que proporciona uma infinidade de assimilações possíveis dentro de um quadro semântico desenhado pelo autor, que une signos diversos para ressignificar objetos conhecidos do interpretante, gerando novos sentidos, provocando novas sensações. A semiótica na obra, isto é, a maneira como os signos se organizam para significar seus objetos é aplicada por meio da união de signos diferentes, absorvidos pela consciência por sentidos de percepção diferentes, que significam por si próprios e ganham novos sentidos nos contextos aos quais estão submetidos, provocando a mente interpretante a concentrar sua atenção em sua construção, organização e apresentação a fim de compreender as possíveis significações de cada poema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto ao longo deste trabalho, foi possível perceber que a semiótica é uma importante ferramenta metodológica na análise literária, pois permite desenredar os signos empregados nas composições em suas mais intrínsecas propriedades, de forma a analisar como estes se organizam e se relacionam na construção de significados frente aos seus objetos e seus possíveis interpretantes.

Estando os poemas construídos por diversos códigos linguísticos, sejam eles verbais ou não verbais, sua construção, seleção e organização é minuciosamente arquitetada pelo poeta, de forma que seus significados transbordam, pois não são empregados apenas pelos sentidos convencionais generalizados no meio social, mas novos significados podem ser atribuídos pela maneira como estes se organizam. Um mesmo signo possui diferentes significados dependendo do contexto no qual são empregados e quais os demais signos que os acompanham e a eles se unem para limitar a interpretação do receptor de acordo com a pretensão do emissor.

A partir dos estudos semióticos baseados nas teorias peircianas, foi possível constatar que os signos apresentam-se à mente em diferentes níveis: quanto a ele mesmo, por suas qualidades próprias, quanto a sua relação e a forma como representa o objeto, e quanto a sua relação com o interpretante, isto é, a maneira como este pode produzir significados na consciência. Por meio destas três etapas de análise o signo é desconstruído e suas relações postas em evidência de tal forma que os sentidos são ampliados para além da mensagem final, isto é, suas propriedades em si mesmas se justapõem a outras para gerar significados além dos evidentes.

A obra analisada apresenta particularidades não apenas pela forma icônica pela qual se apresenta, mais por seus elementos singulares, o guardanapo, a elaboração rudimentar, a grafia manual do poeta no papel, como também por ser uma das pioneiras no meio virtual, posto que esta ganhou conhecimento do público primeiramente nas plataformas digitais. Conseqüentemente, outras análises poderão ser feitas da obra literária, abordando, por exemplo, a intertextualidade empregada pelo autor por meio das expressões populares inseridas nos poemas, ou o uso do personagem Antônio como outra versão do poeta Pedro Gabriel.

REFERÊNCIAS

CELESTE, Jennifer da Silva Gramiani; DEFILIPPO, Juliana Gervason. De Paulo Leminski a Pedro Antônio Gabriel: Diálogos Atemporais na Literatura Brasileira Contemporânea. In: *Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli*, v. 6, n. 1, p. 134-150, 2017.

GABRIEL, Pedro. *Eu me chamo Antônio*. Texto e ilustração Pedro Gabriel. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

----- . Intrínseca. Seção Blog/Colunistas. Disponível em:

<<https://www.intrinseca.com.br/blog/categoria/colunistas/pedro-gabriel/>>. Acesso em:

dezembro/2017.

----- . Perfil *Eu me chamo Antônio*. Rede Social Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/eumechamoantonio/>>. Acesso em junho/2018.

----- . Perfil *Eu me chamo Antônio*. Rede Social Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/eumechamoantonio/>>. Acesso em junho/2018.

PEIRCE, Charles Sanders, 1839-1914. *Semiótica*. Charles Sanders Peirce. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PELLEGRINI, Tânia. Aspectos da produção cultural brasileira contemporânea. *Crítica Marxista*. São Paulo, 1995.

REZENDE, Renato, 1964. *Poesia brasileira contemporânea: crítica e política*. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTAELLA, Lucia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. Pioneira, 2000.

SILVA, Maurício; LIBRELON, Talita. Eles eram muitos cavalos: Marcas da pós-modernidade na literatura brasileira contemporânea. *ContraPonto*, v. 2, n. 1, p. 252-262, 2013.

A QUADRINIZAÇÃO DE **VIDAS SECAS** MARCADA NA MEMÓRIA DO ALUNO ADOLESCENTE - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Suzana Abrunhosa

(UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA/PPG Processos
de Ensino Gestão e Inovação). sabrunhosa@uol.com.br

Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone

(UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA-UNIARA/PPG Processos
de Ensino Gestão e Inovação) mldragone@uniara.com.br

RESUMO: Este relato se propõe a descrever a reação de ex-alunos ao serem convidados a participar de uma pesquisa, doze anos após realizarem no Ensino Médio uma experiência de leitura diferenciada com adaptação da obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, em história em quadrinhos. Novas práticas em relação à leitura são necessárias, pois muitos discentes não têm a experiência de ler, e a releitura de uma obra literária, transformando-a em quadrinhos, mostrou-se positiva para aproximá-los dos textos literários, assim como preconizado por Silva (2003) e Soares (2005). Para a adaptação em HQ realizada em 2006, foi feita a contextualização do período em que a obra foi escrita, sua leitura integral e discussões sobre os principais fatos de cada capítulo. Os alunos pesquisaram características das HQs apoiados por conceitos de Eisner (1989) e Iannone e Iannone (1994) e a adaptação de cada capítulo ficou a cargo de dupla ou trio de alunos. Foi possível, com esse trabalho, melhorar a compreensão por parte dos educandos sobre a importância da obra, despertando-lhes o interesse pela leitura de clássicos literários e a imaginação para desenhar os trechos que lhes foram atribuídos, segundo suas próprias interpretações e habilidades. Ao contatar os ex-alunos para convidá-los a participar de uma pesquisa sobre a atividade realizada, muitos demonstraram o prazer da lembrança da ação, revelando-a marcante e significativa ao ser recordada anos após sua realização.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura de clássicos; Histórias em quadrinhos; Adaptação de obras literárias.

ABSTRACT: This report proposes to describe the reaction of former students when invited to participate in a research, twelve years after they performed in High School a different reading experience with adaptation of the book *Vidas Secas*, by Graciliano Ramos, in comic books. New practices in relation to reading are necessary, since many students do not have the experience of reading, and the rereading of a literary work, turning it into a comic book, proved to be positive to bring them closer to literary texts, as well as advocated by Silva (2003) and Soares (2005). To perform the adaptation in comics Made in 2006, it was made a contextualization of the period in which the literary work was written, its integral reading and discussions on the main facts of each chapter. The students investigated characteristics of comics supported by concepts of Eisner (1989) and Iannone and Iannone (1994) and the adaptation of each chapter was in charge of pairs or trios of students. It was possible, through this work, to improve students' understanding of the importance of the work piece, arousing their interest in reading literary classics and the imagination to draw the passages attributed to them according to their own interpretations and abilities. By contacting the former students and inviting them to participate in a research of the activity performed, many demonstrated the pleasure of remembering the action, revealing it to be striking and meaningful to be remembered years after its accomplishment.

KEYWORDS: Reading classics; Comic books; Adaptation of literary work.

INTRODUÇÃO

O incentivo à leitura tem sido foco de reflexão entre professores em atuação e entre gestores das políticas públicas educacionais. É uma preocupação constante, visto que é também através da leitura que o indivíduo se apropria do saber já produzido e acumulado pela humanidade.

O ambiente escolar é reconhecido como um dos mais propícios para se trabalhar com o ato da leitura, no entanto, em nossa sociedade, lamentavelmente, esse espaço inúmeras vezes não tem atraído a criança, muito menos o adolescente. Talvez pela razão de que muitos professores não consigam articular o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita às experiências cotidianas de práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo educando. Nesse processo, o docente tem papel essencial, pois é ele que pode ampliar as competências linguísticas do aluno, especialmente ler, escrever e interpretar textos.

[...] ao lado de toda a concorrência dos dispositivos não verbais, o que se vê é uma escola que, no seu conjunto, não se constitui em espaço de significação para o aluno. Pela forma como se trabalha a leitura, em geral, o aluno ainda não a reconhece como lazer, como possibilidade de alimentação da imaginação, menos ainda como lugar de produção de conhecimento, capaz de alterar sua bagagem intelectual, a ponto de promover apropriação daquilo que leu. (CINTRA, 2011, p.199)

Existem diferentes formas de leitura (gestual, sonora, expressão fisionômica etc.), mas o que será destacado neste relato é a leitura do documento escrito, ou seja, a obra literária e sua adaptação em histórias em quadrinhos. Na concepção de Cosson (2016), a leitura literária praticada na escola deve ser aquela que torne o texto literário acessível e próximo do leitor, possibilitando sua exploração sob variados aspectos, com a ressalva de que se aprende a literatura da mesma forma como se aprende todas as outras coisas, e esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo do modo como foi efetivado. Mesmo com o reconhecimento, por parte de diversos estudiosos, da importância da literatura para os indivíduos, a relação entre literatura e educação parece enfrentar momentos difíceis.

Como tentativa para amenizar essa situação, apareceram várias campanhas e programas de incentivo à leitura em nível nacional e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) enfatizou

ser indispensável a inserção de linguagens diferenciadas e manifestações artísticas na sala de aula. Com isso, houve a possibilidade da utilização das histórias em quadrinhos no ambiente escolar (VERGUEIRO; RAMOS, 2015).

Em 2006, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) incluiu diversos títulos de quadrinhos no acervo das bibliotecas escolares públicas, demonstrando haver o interesse em oferecer aos alunos as obras clássicas literárias adaptadas para HQs (VERGUEIRO; RAMOS, 2015). Assim sendo, decidi realizar, em 2006, uma adaptação em quadrinhos de um dos livros do Modernismo, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, em história em quadrinhos (HQ), feita por alunos do 3º Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. A prática foi estruturada segundo os preceitos de Silva (2003) e Soares (2005) voltados para busca pelo prazer da leitura e as orientações dos PCNs (1998), vigentes na época, sobre trabalhar os clássicos de maneira diversificada.

Vidas Secas é um dos maiores representantes da segunda fase modernista, a do regionalismo, e esse período integra o currículo do Ensino Médio. A obra foi escolhida pelo conteúdo abrangente, pela linguagem sucinta, com poucos diálogos, e pelo método de composição que se distancia da linearidade temporal, dando certa autonomia aos capítulos. A partir da escolha da obra, e na tentativa de diversificar a prática de leitura de clássicos, estruturei a atividade de releitura em HQ a ser realizada por meus alunos.

Portanto, este artigo tem por objetivo descrever uma experiência de leitura diferenciada com a adaptação da obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, em história em quadrinhos, por alunos do Ensino Médio de escola pública do interior paulista, em 2006, e da reação desses ex-alunos ao serem convidados, doze anos depois, a lembrarem dessa prática. O produto desta atividade é material base para o desenvolvimento de pesquisa mais ampla, em andamento, que tem como objetivo identificar quais memórias e percepções dos efeitos que esses ex-alunos mantêm da atividade de elaboração do material em HQ, anos após sua realização.

A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NA ESCOLA

O ensino da leitura sempre pressupõe as finalidades, os conteúdos e as pessoas envolvidas no processo. Consequentemente, é preciso considerar quais são os objetivos norteadores da ação pedagógica do professor; quais são os textos que serão utilizados para a aprendizagem dos alunos e as características dos alunos aos quais o trabalho pedagógico está direcionado

(SILVA, 2003).

Também não existe um único método suficientemente abrangente para atender aos múltiplos propósitos, situações e práticas de ensino da leitura. Entretanto deve haver “[...] o preparo pedagógico do texto a ser lido, incluindo a localização histórica do autor e da obra, uma visão geral das ideias a serem tratadas e a explicação preliminar da importância e/ou relevância dessas ideias [...]” (SILVA, 2003, p.107).

Assim, o docente tem como obrigação o preparo pedagógico do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, proporcionando aos alunos uma compreensão do que se pretende com a atividade proposta.

Em relação à leitura literária no mundo contemporâneo e suas implicações no ensino, Antunes (2015) afirma que a literatura vem sofrendo intensas transformações desde que passou a ser considerada como algo independente, por isso vem se alterando a maneira de ela ser lida.

Ser leitor de literatura na escola deveria ir além da fruição; deveria conduzir o aluno a se posicionar diante da obra literária, com afirmações, retificações, questionamentos e expansão de sentidos. Desse modo, o letramento literário se faz pelo aprendizado crítico da leitura literária, através do encontro do leitor com o texto. (COSSON, 2016). O letramento literário é uma prática social, sendo, por isso, responsabilidade da escola também, e para promovê-lo é inevitável ir além de uma simples leitura; é preciso promover práticas efetivas de leitura literária, ultrapassando os limites da alfabetização.

O conceito de literatura trabalhado em sala de aula é o de “patrimônio a ser passado de geração a geração” (MAFRA, 2003, p. 33), sendo que com relação à leitura de obras literárias, representadas pelos clássicos e por autores contemporâneos, muitas vezes não é comum aos alunos adolescentes, o que ocasiona frequentemente a rejeição das mesmas. Esse autor considera também que a grande maioria dos jovens enxerga a leitura das obras clássicas como algo entediante, e é feita uma cobrança de leitura que não possui significado para eles. Dessa forma, destaca que é relevante a mudança de como a escola encara a leitura de textos literários. Ela pode e deve propiciar a ampliação do conceito de leitura que o jovem tem e é fundamental que haja uma relação de interação entre texto e leitor, para que o trabalho com a literatura na escola dê resultados positivos.

Para Cereja (2005), o trabalho com a leitura na escola será bem sucedido se, além do contato direto dos alunos com os livros, houver muito estímulo por parte dos docentes, com maneiras diferenciadas de abordar a obra (pesquisas, seminários, debates, criação de vídeo e músicas, jornal, etc.),

e essas atividades geralmente estimulam mais que a realização de provas. O autor preza pelo ensino da literatura comprometido com a formação de leitores competentes e com a construção de relações entre os textos literários e outros – verbais, não verbais e mistos, literários e não literários – que circulam socialmente.

A partir dessas afirmações, foi escolhido o gênero história em quadrinhos para realizar a experiência de leitura com a obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

E por que utilizar as HQs? A escolha do gênero histórias em quadrinhos deveu-se ao fato de serem elas expressões gráfico-visuais que, atualmente, estão presentes em diversos lugares, inclusive nas escolas, fato impensável anos atrás.

Para Eisner (1989), a história em quadrinhos mostra-se como forma válida de leitura, num sentido mais amplo que o empregado usualmente, com a mistura imagem-palavra e a função fundamental da arte dos quadrinhos é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolvendo o movimento de certas imagens no espaço.

Diversos motivos que levam as histórias em quadrinhos a auxiliar o ensino podem ser elencados, como por exemplo: não sofrem qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes; auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; possibilitam ao aluno ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita; implicam na seleção de momentos-chave da história, além do que o leitor usa a imaginação para preencher outros momentos (VERGUEIRO, 2010).

As HQs podem proporcionar ao aluno/leitor elementos visuais que o texto literário apenas descreve com a utilização de palavras. O professor se encarrega de mostrar que o texto literário e as histórias em quadrinhos são gêneros diferentes, mas o aspecto verbal pode ser enriquecido pelo visual. Elas podem ser aliadas à docência, sem o prejuízo das obras literárias.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Em um primeiro momento, antes da produção dos quadrinhos, foi realizada a contextualização do período em que a obra foi escrita, o Modernismo. *Vidas Secas* faz parte da literatura produzida na década de 1930, no Brasil, quando o romance de tonalidade social ganhou força, com escritores empenhados em denunciar a miséria, a exploração econômica, a marginalização, conforme pode ser encontrado nesse texto

de Graciliano Ramos.

Em seguida, solicitei que os educandos fizessem a leitura integral da obra, fora da sala de aula, e, após algumas semanas, em classe, foi feita a averiguação dos pontos relevantes de cada capítulo. Para auxiliar no entendimento do conteúdo, foi feita a exibição do filme brasileiro *Vidas Secas*, de 1963, dirigido por Nelson Pereira dos Santos e, antes de o trabalho ser iniciado, os alunos fizeram uma pesquisa sobre as principais características das histórias em quadrinhos, como tipos de balões empregados, presença do narrador, diagramação etc., apoiados por conceitos de Eisner (1989) e Ianonne e Ianonne (1994).

Para a execução da tarefa, cada capítulo ficou a cargo de um grupo de alunos e, conforme defende Zeni (2015), ao se separar a obra em capítulos, torna-se viável a análise dos momentos-chave da história, ou seja, os alunos puderam realizar um trabalho de levantamento dos momentos relevantes de cada capítulo para que pudessem adaptá-los em imagens, em quadrinhos.

Os estudantes deram prioridade ao uso da imaginação, ao selecionarem os momentos-chave de cada capítulo, aprimorando o pensamento para poderem executar a adaptação da obra literária em história em quadrinhos, estimulando o poder de síntese, de suas habilidades cognitivas. Em seguida, após o término da leitura da obra literária e de serem feitas considerações referentes à adaptação da mesma para quadrinhos, os alunos empenharam-se em, conforme Eisner (1989, p.127) “[...] desenvolvê-la num todo unificado de palavras e imagens”.

Os desenhos foram feitos em preto e branco, por opção estética, visto que a obra literária centraliza a história em um ambiente árido, sem cor, sem alegria, o mesmo ocorrendo com os personagens, e isso levou à escolha do uso das duas cores apenas, que podem refletir o estado de espírito dos personagens e a rudeza do cenário. Apenas em um momento aparece a cor vermelha: quando a cachorra Baleia é atingida por um tiro.

Ao passarem a obra de Graciliano Ramos da linguagem verbal escrita para a linguagem dos quadrinhos, os alunos precisaram realizar uma análise pormenorizada dos acontecimentos narrados em cada capítulo e definiram os fatos mais importantes para que a trama se desenvolvesse, estimulando o poder de síntese deles. Neste momento, também se levou em consideração o que a adaptação poderia omitir, se a caracterização dos personagens e do ambiente estaria condizente com o texto literário, quanto do texto-fonte os alunos conseguiriam recuperar na releitura.

A realização da atividade transcorreu em um bimestre, sendo reservadas algumas aulas da semana para sanar as dúvidas que surgiram

ao longo da trajetória e, após a concretização de todos os capítulos em quadrinhos, os mesmos foram reunidos e encadernados.

REAÇÃO DOS EX-ALUNOS NO ENCONTRO COM A MEMÓRIA DA ATIVIDADE

Para convidar os ex-alunos a participarem de minha pesquisa de mestrado, foi estabelecido o contato virtual, por e-mail, ou pessoal, reapresentado-lhes o capítulo do material em quadrinhos produzido por eles há doze anos. Alguns ex-alunos já se comunicavam comigo e auxiliaram a criar uma pequena rede de contato virtual na tentativa de localizar outros colegas. Na época da realização da atividade, na sala de aula havia 29 alunos, e foram conseguidos endereços eletrônicos e telefones de 16, entretanto houve comunicação efetiva com 13, os quais foram convidados a participar da pesquisa. Sete ex-alunos não retornaram os contatos feitos e somente seis autorizaram formalmente a utilização dos respectivos capítulos em HQ que produziram em duplas (três capítulos).

Em relação à memória, Bosi (2003), tomando como referência Bergson, afirma que a lembrança “quando se atualiza na imagem-lembrança, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida” (p.49). A imagem-lembrança refere-se a uma situação determinada, particularizada e isso foi feito ao se contatar os ex-alunos. A autora também acrescenta que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (p.55). Desse modo, os participantes da pesquisa realizaram o trabalho de reconstruir a experiência de leitura do passado, o que lhes incitou reações ao reencontrar a memória da atividade.

Em um primeiro contato, nas mensagens, foram obtidas respostas com interesse em resgatar a memória da atividade realizada:

[...] teria como me mandar uma cópia? É que não lembro mais e fiquei curiosa pra lembrar.

[...] só não prometo que vou conseguir responder as questões, pois já faz muito tempo.

Lembro sim da história em quadrinhos, Vidas Secas

não era? Tenho-o guardado até hoje comigo.

Alguns ex-alunos afirmaram que se emocionaram ao rever o material que foram capazes de realizar quando eram adolescentes:

Cheguei a chorar revendo esse trabalho, um misto de saudade/aperto no peito e vontade de voltar um pouco no tempo. Foi emocionante rever a HQ! Saudades dos tempos de aluno!

As memórias deles são únicas, pois cada um traz consigo uma experiência própria de vida, irrepetível. Pela espontaneidade das manifestações dos ex-alunos ao serem contatados, foi possível perceber como alguns recordaram com vibração algo que fugia da rotina da sala de aula, além de assinalar que o trabalho perdurou na memória como algo agradável e diferenciado, despertando-lhes emoções ao rememorar-lo.

Apesar de o cânone literário ter sido escolhido por mim, a professora de Língua Portuguesa e Literatura, de acordo com o currículo oficial para o Ensino Médio, fatores como a valorização da imaginação e a liberdade de criação do aluno não foram desconsiderados, possibilitando a expressão do aluno/leitor em uma releitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com os clássicos de maneira diversificada, no caso a adaptação para HQs, pode resultar na valorização do imaginário do aprendiz em relação ao que leu, como também fazê-lo compreender a importância da obra, despertando-lhe o interesse pela leitura de clássicos literários. Também se faz necessário que o professor reflita sobre o lugar ocupado pela literatura e, com base nessa reflexão, conceba suas práticas de leitura em sala de aula, sendo o mediador da leitura entre o aluno/leitor e a obra clássica (ANTUNES, 2015). Mas não somente isso, professor e aluno(s) podem construir um novo texto, realizar uma leitura diferenciada.

Em relação à leitura literária na escola, o contato direto dos alunos com os livros, o estímulo por parte dos educadores e as maneiras diferenciadas de abordar a obra resultaram em um trabalho bem sucedido, com resultados positivos (CEREJA, 2005). Igualmente Colomer (2007) considera o fato de que, ao se empregarem metodologias e estratégias adequadas, haverá a apropriação prazerosa do ato de ler.

O docente deve estar em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar. Deve ser um participante ativo na aprendizagem do aluno, e para isso é preciso que perceba a importância de sua própria formação. O fazer docente inclui não só o conhecimento dos conteúdos da disciplina que leciona, mas também como abordá-los de maneira contextualizada, com o domínio de diferentes métodos de ensino.

A experiência de leitura realizada com a obra *Vidas Secas* poderá auxiliar o trabalho do professor em sala de aula com uma estratégia de leitura diferenciada, amparando o docente no letramento literário do aluno, sem perder o que os clássicos podem oferecer.

Quanto à reação dos ex-alunos ao serem convidados, doze anos depois, a lembrarem a prática de leitura que tiveram no Ensino Médio, pode-se perceber quanto foi relevante para eles, visto que despertou, através da memória, sentimentos de saudade, aperto no peito, vontade de voltar ao tempo de escola. A emoção de rever o que foi feito revelou-se forte, provocando choro e, por ter sido um momento importante, um dos participantes ainda possui uma cópia do trabalho, a HQ de *Vidas Secas*, guardada há mais de uma década.

A memória não fez com que os ex-alunos revivessem somente a leitura de *Vidas Secas*, mas, sim, a experiência de leitura que tiveram durante o período escolar, que os tocou e proporcionou o prazer da atividade de leitura como algo significativo a ser recordado.

REFERÊNCIAS

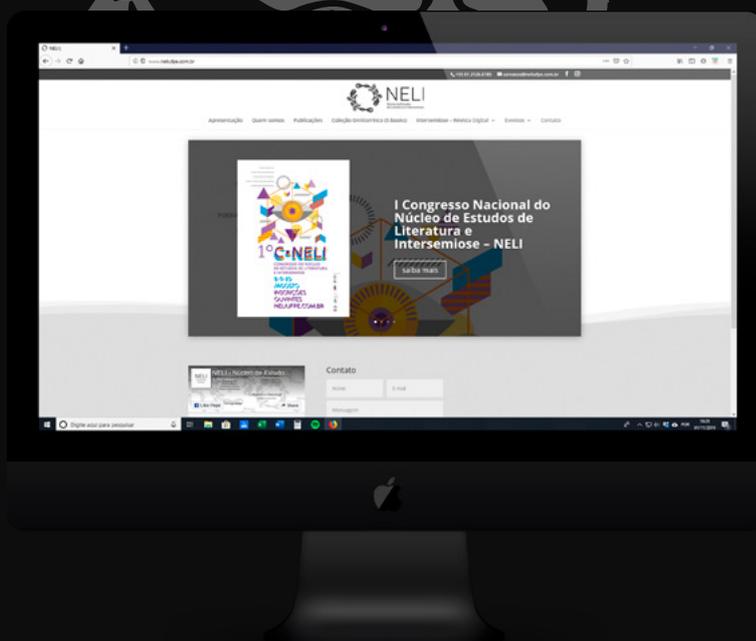
ANTUNES, B. *O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo?* Miscelânea, Assis, v. 18, p. 217-230, 2015.

BOSI, E. Memória-sonho e memória-trabalho. In: BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 43-69.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.45-95.

CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

- CINTRA, A. M. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p.197-204.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007. 207 p.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016. 139 p.
- EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. *O mundo das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Moderna, 1994.
- MAFRA, N. D. F. Literatura dentro fora e à revelia da escola. In: MAFRA N. D. F. *Leituras à revelia da escola*. Londrina: EDUEL, 2003, p. 31-43.
- SILVA, E.T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 2003.
- SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. (Org.). *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 2005. p.7-14.
- VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 7-29.
- VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCNs ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 9-42.
- ZENI, L. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 127-158.



visite o nosso site
neliufpe.com.br/



CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – DEPARTAMENTO DE LETRAS
R. ACDO. HÉLIO RAMOS, S/N - CIDADE UNIVERSITÁRIA, RECIFE - PE, 50740-530