



Signos: Modos de Criar, Modos de Reinventar, Como um Direito à Cidadania Cultural

Organização:

Fan Xing (Department of Spanish, Portuguese and Italian at Peking University)

Juan Ignacio Brizuela (Instituto de Estudos Avançados – USP)

Osmar Moreira dos Santos (Pós-Crítica, UNEB)

**Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

Pontos de Interrogação	Alagoinhas	ISSN 2237-9681	v. 12	n. 1	p. 1-215	jan.- jun. 2022
------------------------	------------	----------------	-------	------	----------	-----------------

© 2022 | Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Linguística, Literatura e Artes, Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3
CEP 48.040-210 Alagoinhas – BA | Caixa Postal: 59
Telefax: +55 (75) 3422-1139 | E-mail: sec.poscritica@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitora: Adriana Marmorì
Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda
Pró-reitora de Extensão: Rosane Vieira
Pró-reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação: Tania Maria Hetkowski
Pró-reitora de Graduação: Gabriela Sousa Rêgo Pimentel
Departamento de Linguística, Literatura e Artes II: Áurea da Silva Pereira
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Coordenador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coordenadora: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos

CONSELHO EDITORIAL

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (Universidade Estadual de Campinas)
Christian Miranda Jaña (Universidade do Chile, Chile)
Cláudia Graziano Paes de Barros (Universidade Federal de Mato Grosso)
Cláudio Cledson Novaes (Universidade Estadual de Feira de Santana)
Denise Almeida Silva (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (Universidade Estadual do Piauí)
Fabiola Simão Padilha Trefzger (Universidade Federal do Espírito Santo)
Francisco de Assis da Costa (Universidade Federal da Paraíba)
Geórgia Maria Feitosa e Paiva (Centro Universitário Estácio do Ceará)
Geraldo Vicente Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
Jordi Canal Morel (EHESS, França)
José Henrique de Freitas Santos (Universidade Federal da Bahia)
Marcelo Ferraz de Paula (Universidade Federal de Goiás)
Márcia Cristina Corrêa (Universidade Federal de Santa Maria)
Marcio Rodrigo Vale Caetano (Universidade Federal do Rio Grande, Brasil)
Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho, Portugal)
Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa)
Patrick Imbert (Universidade de Ottawa, Canadá)
Paulo Martins (Universidade de São Paulo, FFLCH, Brasil)
Ramon Grosfoguel (University of California at Berkeley, EUA)
Rosane Maria Cardoso (Universidade de Santa Cruz do Sul)
Sinara de Oliveira Branco (Universidade Federal de Campina Grande)
Hu Xudong (Universidade de Pequim, China)



**Signos: Modos de Criar, Modos de Reinventar,
Como um Direito à Cidadania Cultural**

ISSN 2237-9681

© 2022 | Fábrica de Letras
PONTOS DE INTERROGAÇÃO

Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, v. 12, n.1, jan.-jun. 2022

NÚMERO TEMÁTICO:

SIGNOS: Modos de Criar, Modos de Reinventar, Como um Direito à Cidadania Cultural

ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO:

Fan Xing
(Department of Spanish, Portuguese
and Italian at Peking University)
Juan Ignacio Brizuella
(Instituto de Estudos Avançados – USP)
Osmar Moreira dos Santos
(Pós-Crítica, UNEB)

APOIO TÉCNICO COM O OJS:

Editora Fábrica de Letras

PREPARAÇÃO DE TEXTO:

Gislene Alves da Silva

DIAGRAMAÇÃO E CAPA:

Allan Veiga

COMISSÃO EDITORIAL:

Gislene Alves da Silva

EDITORA FÁBRICA DE LETRAS

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Editor: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel
Editora assistente: Ma. Gislene Alves da Silva

ACOMPANHAMENTO EDITORIAL:

Roberto Henrique Seidel

REVISÃO LINGÜÍSTICA:

Autores e organizadores

IMAGEM DA CAPA:

SÍTIO DE INTERNET:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint>

DISTRIBUIÇÃO:

Editora Fábrica de Letras
E-mail: distribuicao.fabricadeletras@uneb.br

Ficha Catalográfica

R454 Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), (2022: Alagoinhas)
Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), [v.12, n.1, jan.-jun. 2022]
Signos: Modos de criar, modos de reinventar, como direito à cidadania cultural.
/ Organização do volume: Fan Xing, Juan Brizuella, Osmar Moreira dos Santos – Alagoinhas, Ba: Fábrica de Letras, 2022.
215fl.

1. Semiótica. 2. Sinais e Símbolos. I. Xing, Fan. II. Brizuella, Juan. III. Santos, Osmar Moreira dos. IV. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 149.946

Sistemas de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade – Campus II / Uneb
Rosana Cristina de Souza Barretto – CRB: 5/902

Os conceitos emitidos nos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos respectivos autores. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos são reservados à Fábrica de Letras do Programa Crítica Cultural. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 7
Osmar Moreira dos Santos

ARTIGOS

MARIA QUITÉRIA / SOLDADO MEDEIROS: UM SOLDADO ENTRE AS CONDECORAÇÕES
NACIONAIS E O ESQUECIMENTO | 17
Helder Thiago Maia

O UNIFORME ESCOLAR E SEUS "LUGARES" DE SIGNIFICAÇÃO: AMBIVALÊNCIAS E
"IDEAIS DE MULHER" | 47
Maria Salete de Souza Nery
Wilson Rogério Penteado Jr.

COSTURAS PERFORMATIVAS: A MESA POSTA DA ARTISTA ANA FRAGA | 71
Geisa Lima dos Santos

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ESTUDO DOS PROCESSOS DE
ANCORAGEM DA MEMÓRIA COLETIVA | 97
Thiago Souza Silva
Elton Moreira Quadros

QUEM ERA GABRIELE D'ANNUNZIO? ANJO OU DEMÔNIO? ARTISTA OU CHARLATÃO?
AVENTUREIRO OU VATE? | 111
Fabiano Dalla Bona
Julia Lobão

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A ESCRITA JUVENIL DE ESTUDANTES DE ESCOLAS
PÚBLICAS | 135
Cosme Batista dos Santos
Nazarete Andrade Mariano
Vitor Castro Brito

A AFETIVIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA
INFÂNCIA SOB A ÓTICA DE UMA PROFESSORA EM INÍCIO DE CARREIRA: UMA ANÁLISE
NARRATIVA | 155
Layza Monteiro Ivo da Silva
Francisco Wellington Borges Gomes

MOVIMENTO POPULAR E HISTÓRICO DE CANUDOS: SIGNOS DE Esvaziamento DO
DISCURSO DE PODER RELIGIOSO, POLÍTICO E LATIFUNDIÁRIO | 175
Lucicleide Guimarães Ribeiro

ENTREVISTA

TRABALHOS DIDÁTICOS, ACADÊMICOS E DIFUSORES DA LÍNGUA E LITERATURA
PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE DE PEQUIM – COM FAN XING | 189
Osmar Moreira dos Santos

RESENHA

SAUSSURE: A INVENÇÃO DA LINGUÍSTICA | 201
Gabriel Vidinha Corrêa

SOBRE OS ORGANIZADORES | 211

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES | 213

APRESENTAÇÃO

A LÍNGUA QUE NOS RESTA, EM TEMPOS DE BARBÁRIE - APRESENTAÇÃO

O dossiê *Signos: modos de criar, modos de reinventar, como um direito à cidadania cultural*, v. 12, n.1, jan./jun./2022, da Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural, UNEB, conta com 9 artigos propostos por pesquisadores(as) de várias instituições científicas brasileiras, uma entrevista com pesquisadora chinesa da Universidade de Pequim e uma resenha, feita por um doutorando do Programa de Crítica Cultural, lugar institucional e epistemológico onde se situa esse periódico.

O conceito ou noção que dá nome ao dossiê, signos, com seu subtítulo, criação, reinvenção, direito à cidadania cultural, indica os diferentes domínios por onde emergem formas e técnicas de conhecimento para tratarem de uma problemática que o envolve, além do combate diuturno das ideias e do pensamento contra uma espécie de metafísica fascista que entranha os corpos, o saber e o poder hegemônicos.

Através dessa noção de signo, descoberta pela linguística em fins de século XIX e início do XX, e elevada ao limite pela literatura e o discurso artístico forte, não só podemos vislumbrar o humano, o demasiadamente humano, na nomeação das coisas e suas formas de representação do mundo, mas, mas do que isso, localizar as instituições e seus agentes produtores de sentido reacionários e seus efeitos.

Assim, se cada discurso, com suas proposições pode ser problematizado, localizado na sua emergência, mapeado em seus efeitos, então, para a organização de uma política cultural cidadã, transvaloradora e socialista, com o protagonismo dos despejados de sua língua, cultura, território e do seu próprio ser, não temos outra alternativa senão fazer das feridas, dos corpos e suas dores, o lugar de uma política, de uma restauração da cidade subjetiva, e refazer a ordem do mundo e suas instituições.

Em suma, não é suficiente qualquer radicalidade epistemológica, despolitizada de sua base organizativa, mas, através dos cortes, ponto por ponto, de discursos metafísicos, que entranham a ordem neoliberal e sua lógica de exclusão e barbárie, considerar que cada falante tem uma relação visceral com os signos, com sua enunciação e historicidade, e, assim,

empreendermos o devir revolucionário nas pessoas, então componentes em potencial de coletivos emancipatórios. Essa é a principal promessa aos leitores do presente dossiê.

Em *Maria Quitéria/ Soldado Medeiros: um soldado entre as condecorações nacionais e o esquecimento*, artigo do pesquisador Helder Thiago Maia, temos um mapa preciso de como a historiografia, em países de periferia como o Brasil, trata a mulher, o negro, o indígena, e nesse caso, uma lutadora social e pela independência do país que, mesmo por sua bravura e contribuições, com armas na mão em contexto de guerra pela independência, não consegue dispor de uma língua, de uma enunciação que não sucumba ao discurso historiográfico que, apenas, a reduz a uma “heroína”, sem nenhuma cidadania; prova disso, ao longo da bela interpretação de MAIA, é que além de ser aliada da expressão de sua subjetividade, precisa lutar pelo direito de herança de riquezas pai, então, escravocrata, além de, depois das armas, viver à míngua e esquecida pelas ruas da Bahia.

É no texto, então, de MAIA, que adquire um modo de expressão à altura de sua grandeza como pessoa libertária, e para além de donzela-guerreira e seus disfarces de mulher ou soldado. Com esse modo de expressão, abre-se uma clareira, através dessa personagem lutadora, e aqui também conceitual, não apenas para desconstruirmos os relatos historiográficos, típicos do colonialismo cultural e sua elite intelectual adoecida por essa condição, mas, principalmente para estimular os(as) leitores(as) a retomarem as representações sobre nossa guerreira e aprender com ela as lições para encararmos o nosso tempo presente e disputar o futuro nesses tempos difíceis.

E essa luta teórico-discursiva continua no artigo seguinte *O uniforme escolar e seus “lugares” de significação: ambivalências e “ideais de mulher”*, resultado de pesquisa levada a cabo pela pesquisadora Maria Salete de Souza Nery, e seu colega de grupo de pesquisa Wilson Rogério Penteado Jr. Os signos que aqui compõem a língua que resta são vislumbrados a partir de uma arqueologia da vestimenta e indumentária imposta tanto por instituições religiosas como pelas militares, cumprindo cada uma delas, claro, ponto por ponto, as prescrições do Estado, como um gerente do capital e sua ética da moralidade.

A partir de uma escuta sistemática, e bastante qualificada, de enunciações de pais, de alunos, em nosso contexto atual, em confronto com aquela arqueologia ou tomando-a como pressupostos de investigação e leitura, SOUZA NERY e PENTEADO JR., nos mostra como um signo qualquer, sempre arbitrário, contextual, histórico e cultural, pode tornar-se naturalizado, fixado, uma lei pétrea e impenetrável, a determinarem os comportamentos e consumirem as subjetividades consumidoras desses signos.

A dobra que esse(a)s pesquisador(a)s nos apresenta(m) pode ser visível a partir do ato de rebeldia na pessoa uniformizada, onde quer que ela esteja sufocada, seja borrando cores e pregas, seja formando grupelhos que problematizam e transgridam normas e prescrições. Assim, entre o uniforme das instituições repressoras e o nu da vontade transgressora, o presente artigo estabelece certas condições para o grau zero dessa forma simbólica, sempre considerando o lugar de poder do uniforme como um lugar vazio e esvaziável, logo, conferindo poder aos sujeitos para performatizá-lo e não, como sempre acontece, sucumbirem ao poder simbólico do seu uniforme.

Em *Costuras performativas: a mesa posta da artista Ana Fraga*, a pesquisadora Geisa Lima dos Santos, através do trabalho do si e do signo, coloca em cena as performances de uma artista terrorista, diria Giorgio Agamben, que, além de dar forma àquilo que ainda não tem forma, engaja o seu estilo como um modo de vida e pura profanação. Assim, é intolerável para uma artista como Ana Fraga e, a própria Geisa Lima, que também é uma artista, encontrar e trabalhar o “azul” na obra de um outro artista, em que esse mesmo artista, como cidadão e pessoa civil, é um opressor e um patriarca, sem fazer desse “azul” uma forma artística do esculacho e com a participação do público no ato performático.

Exemplo de um trabalho do si e do signo levado ao limite da criação, o artigo de SANTOS, dramatiza as relações das forças ativas e reativas em jogo e em confronto, quando se trata de pensar, com os meios de expressão da arte, não o si, em si mesmo, mas atravessado por saberes e poderes, como numa encruzilhada ou num lance de dados.

Todos esses artigos, aqui, anteriormente apresentados, mobilizam um conjunto de signos e de procedimentos que nos permitem propor, aqui, um

fecundo diálogo com *A teoria das representações sociais e o estudo dos processos de ancoragem da memória coletiva*, dos pesquisadores Thiago Souza Silva e Elton Moreira Quadros. Tomando por fundamento aspectos da obra do pensador romeno, refugiado do stalinismo em Paris dos anos de 1940, Serge Moscovici e seus comentadores atuais mais relevantes, temos a descrição de um investimento científico que mobiliza aspectos da sociologia de Émile Durkheim e da psicologia social para através de noções e procedimentos como memória coletiva e representação, suas conservações, ancoragens, aderência, entre outros, para opor o senso comum ao pensamento científico, visando, com isso, a elevar o status do primeiro em relação segundo e promover intervenções e deslocamentos nessa história hierárquica de longa duração. Assim, o diálogo, aqui entrevistado, sugere que não há, *apriori*, uma natureza da representação coletiva, tudo é linguagem, a tal ponto que se por um excesso de barbárie desaparecer o gênero humano da face da terra, além da memória, irão com ele todos os símbolos, e nada daqui, então, existente, terá formas e nomes sob nosso atributo. Isso posto, não há história de longa duração que não possa ser superada. Ou mais radicalmente: não há história de longa duração que permaneça a mesma sob o impacto permanente de uma miríade de descontínuos e pontilhados de acontecimentos rebeldes. Em toda estrutura, em qualquer que seja a sua série, há sempre a possibilidade de uma dobra, novas relações, novas funções, envolvendo novas práxis, novos devires.

Como agenciamento desse devir rebelde, não familiar, e contemporâneo a Émile Durkheim e Ferdinand Saussure, temos a múltipla performance de Gabriele D'Annunzio, através do artigo *Quem era Gabriele D'Annunzio? Anjo ou demônio? Artista ou charlatão? Aventureiro ou vate?* dos pesquisadores Fabiano Dalla Bona e Julia Lobão. Ao longo de toda a vida desse artista, temos o seu gesto rebelde e radical de fazer da própria vida uma obra de arte, antecipando aquilo que, numa outra clave, é a proposta de Leon Trotsky, em *Literatura e Revolução*, escrito entre 1922 e 1923, em plena guerra civil para o advento e consolidação da URSS, como promessa comunista, onde não haveria exploração do homem pelo homem e, sim, a abolição completa da luta de classes.

Seja no gesto artístico, em que as fronteiras entre vida e obra de arte se diluem; seja na experiência histórica revolucionária, em que a história de longa duração do ocidente é colocada abaixo e, em seu lugar dramatizada a história possível, daqueles que sempre foram despejados de sua língua, cultura, territórios e formas de identidade, temos, nos dois casos, atos simbólicos, antagonismos de classe levados ao limite, e uma ideologia da forma, colocada, permanentemente em questão, como uma condição para que, através da desmontagem de qualquer signo da dominação, seja possível a cada oprimido(a) se ler como objeto dessa dominação e se reinventar, individual ou coletivamente, mudando a situação e o mundo opressor em que se encontra.

É nesse sentido que em *Práticas de letramento e a escrita juvenil de estudantes de escolas públicas*, artigo produzido por Cosme Batista dos Santos, sua orientanda de doutorado Nazarete Andrade Mariano e, o orientando desta na graduação, Vítor Castro Brito, se propõe a um exercício pedagógico no interior da sala de aula, e ainda no âmbito de movimentos sociais, para que toda prescrição sistemática concernente a materiais didáticos que não sejam pensados, produzidos pela comunidade de estudantes e educadores, seja problematizada juntamente com suas instituições, com isso, produzindo espaço, no âmbito e movimento dessa problematização, para que estudantes e educadores, então como atores e artistas, possam não só praticar um letramento que ainda não tem forma, a ser construído no movimento de criação, mas, principalmente, que as formas do novo letramento emergente seja antes de tudo um modo de expressão de estudantes, esses de escola pública, cujo espírito criativo deva sempre responder ao intolerável de um ambiente escolar, familiar, social, imaginário, demasiadamente sufocante.

Considerando os afetos dos estudantes como matéria prima principal da atividade pedagógica e, em certa medida, a incapacidade ou falta de formação de educadores em início de carreira, para essa consideração, temos no artigo *A afetividade e o ensino de língua inglesa para crianças na primeira infância sob a ótica de uma professora em início de carreira*, produzido pelos pesquisadores Layza Monteiro Ivo da Silva e Francisco Wellington Borges Gomes, a colocação de um problema aparentemente local,

mas de impacto universal, ou seja, cada afeto de uma pessoa, nesse caso, estudantes em seus primeiros passos na escola, e num ambiente de aprendizagem de língua estrangeira, deve ser considerado como uma manifestação do seu movimento de aquisição de uma língua para se colocar no mundo e com o mundo.

Isso quer dizer que cada ser humano nasce com a potência de falar, mas essa potência pode ser reprimida, anulada, controlada reativamente, silenciada, pelas violências físicas e simbólicas que atravessam as formas de saber e de poder, presentes na sala de aula, e nesse mundo humano, demasiadamente humano. Por isso a jovem educadora, dá um passo atrás em sua formação, rever suas lacunas, se põe a escutar de forma sensível o barulhinho do si que envolve aquele coletivo de pequenos estudantes, e inventa com eles uma forma de eles entrarem na história, mesmo com uma língua estrangeira que, nesse caso, deixa de ser estrangeira ou nativa, mas a língua de expressão de um devir sujeito de suas cenas de vida.

É assim que a doutoranda do Programa de Crítica Cultural, Lucicleide Guimarães Ribeiro, em seu artigo *Movimento popular e histórico de Canudos: signos de esvaziamento do discurso de poder religioso, político e latifundiário*, vai se colocar na cena de formação estético-política, desde a sua tenra infância. Filha de pais camponeses, assim como outras crianças, e no seio de um movimento social, vai aprender através do teatro, da música, do discurso religioso popular, fomentando a rebeldia contra grileiros, fazendeiros e seus pistoleiros, e das missas aos mártires da Guerra de Canudos, mobilizadas pelo Pe. Enoque de Oliveira, nos anos de 1980 em Monte Santo – Bahia e região de Canudos, não só aprender a ver, com outros olhos, as personagens principais que compõem as instituições de barbárie secular no Brasil e no mundo ocidental, a igreja oficial, o estado, a escola, a academia conservadora, todos a serviço da capital predatório e parasitário, mas, também, além desse ver para crer, vai participar, efetivamente, da construção desse movimento histórico. Ou seja, dos signos de sua formação estético-política, que lhe permitem dramatizar o lugar do si nessa trama entre saberes e poderes reacionários, lhe permitem, também, e como contraponto, fazer uma arqueologia do movimento e abrir horizontes para as lutas do presente, para podermos dispor do futuro.

Terminada a apresentação dos artigos, acima, tratemos um pouco da entrevista com Fan Xing, da Universidade de Pequim, sobre *Trabalhos didáticos, acadêmicos, e difusores da língua e literatura portuguesa* nessa universidade. Foram lhe feitas questões como origem e motivações de implantação do curso, sua estrutura curricular, oferta de vagas, processo de formação, perfil dos egressos, corpo docente e sua produção bibliográfica e técnica, além de suas cooperações em redes de pesquisa nacional e internacional, visando a difusão de língua e literaturas de expressão portuguesa, além de seus critérios individuais e institucionais para parcerias.

Suas respostas, além de precisas foram bastante esclarecedoras, entre as quais destacam-se as seguintes: o interesse do estado chinês e suas instituições pela língua e literatura, normas portuguesa, brasileira, e de países lusófonos, é cada vez mais crescente, e por isso com bastante investimento em recursos humanos, em infraestrutura.

Embora pequenas as turmas, desde o início do processo de formação, a sua oferta tem sido regular, com espaçamento nas entradas e saídas, mas destacando o imenso mercado de trabalho para os seus egressos, seja nas empresas chinesas, seja na vida acadêmica da graduação e pós-graduação, em níveis de mestrado e doutorado. Preza-se, assim, mais pela qualidade da formação, com o mínimo de 10 anos de imersão em língua e cultura chinesa, do que pela quantidade de entrada e saída.

Embora também com um corpo docente pequeno, sua atuação na China, e internacionalmente, é bem acentuada, cujo investimento tem sido além do ensino e da pesquisa com demandas e temas contemporâneos, a exemplo da literatura brasileira com os temas da esquerda nacional e internacional, há um forte investimento em tradução das obras de escritores brasileiros, portugueses e africanos.

Considera, por fim, que essa entrevista, e outras cooperações entre nossas instituições, desde 2017, quando através do projeto de pesquisa *Potências transnacionais emergentes e seus crivos culturais (BRICS)*, visitamos o Centro de Cultura Brasileira, daquela universidade, e apresentamos mesas redondas no Departamento de Línguas Estrangeiras e no centro de Relações Internacionais para América Latina, essas iniciativas já traduzem laços de amizade e de parcerias, com futuro promissor.

Para finalizar este dossiê, temos a resenha do livro *Saussure: a invenção da linguística*, realizada pelo doutorando do Pós-Crítica, Gabriel Vidinha Corrêa, que além de dados bibliográficos do mestre genebrino, perambula com bastante desenvoltura interpretativa pelos 12 capítulos do livro organizado José Luiz Fiorin, Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Brandão e publicado pela Editora Contexto em 2019. Esses pesquisadores integram o GT Estudos Saussurianos da ANPOLL, fundado em 2013, ano do centenário de morte do mestre dos fundamentos, como diria Émile Benveniste.

Com a implantação do curso de doutorado em Crítica Cultural, em 2019, com início em fevereiro de 2020, oferecemos, a cada nova turma a disciplina Seminários Avançados I, com o objetivo geral de realizar estudos que apresentem uma arqueologia da descoberta do signo em linguística, seu impacto e reverberações no campo linguístico-literário e nas ciências humanas, visando a resultados científicos tais como a construção de um arranjo teórico e metodológico que, através da crítica cultural no campo linguístico-literário, problematize sistematicamente a dicotomia, ainda reinante, entre os estudos linguísticos e os estudos literários e o estabelecimento de condições epistemológicas de formação, em nível de doutorado, para um trabalho científico de fronteiras, em que se possa mapear as viradas linguístico-literárias em vários domínios, bem como, as viradas culturais em estudos linguísticos e literários.

E já com essa formação no âmbito da disciplina Seminários Avançados I, é que CORRÊA, constrói esses mapas e dar a ver novas paisagens epistemológicas, imprescindíveis ao pensador da crítica cultural.

Assim, em tempos de barbárie, só nos resta a língua, não a que está pronta para o nosso uso cotidiano e ordinário, em seu estado aparente de natureza ou de “verbo que se fez carne”, mas aquela língua que emerge ao arrombarmos o simulacro que atravessa o significado transcendental que infla palavras e discursos em seu conúbio com as coisas.

Eis, então, o presente dossiê, em estado de caleidoscópio e jogos de armar, para que cada leitor, leitora, encontre o seu ponto de ruptura com as dobras de saber e de poder entranhadas, metabolizadas, e que possa

dramatizar o si, fazer de sua existência uma festa. Afinal, como já constatamos lendo saussure e seus comentadores, a obra, o curso de linguística geral e a série de documentos que a fundamenta, não é apenas um estudo rigoroso e sistemático da *langue*, mas, um manual de sobrevivência para cada falante. Boas descobertas: nossa arma é o pensamento.

Osmar Moreira dos Santos

MARIA QUITÉRIA / SOLDADO MEDEIROS: UM SOLDADO ENTRE AS CONDECORAÇÕES NACIONAIS E O ESQUECIMENTO

Helder Thiago Maia

Resumo: A partir das discussões da crítica literária sobre “donzelas-guerreiras”, analisamos as obras *Diário de uma viagem ao Brasil* (1824 [1990]), de Maria Graham, *Paraguassú: epopeia da guerra da independência na Bahia* (1837), de Ladislau dos Santos Titara, *A heroína* (1859 [1977]), de Franklin Dória, *Brasileiras Célebres* (1862 [2004]), de Joaquim Norberto Souza Silva, *Anno biographico brasileiro* (1876), de Joaquim Manoel de Macedo, *Mulheres Illustres do Brazil* (1899), de Ignez Sabino, *Grandes vultos da independência brasileira* (1922), de Affonso de Taunay, *Heroínas Bahianas* (1936), de Bernardino José Souza, *Precursoras Brasileiras* (1945), de Olmio Barros Vidal, *Maria Quitéria* (1953), de Pereira Reis Júnior, e *Maria Quitéria: peça em três atos* (1958), de Nancy Navarro Carvalho, com o objetivo de entendermos, principalmente, como são narrados o gênero e o trânsito de gênero vividos pela personagem histórica e literária Maria Quitéria de Jesus/Soldado Medeiros (1792-1853). Estamos interessados em entender não só como a personagem é construída enquanto uma “donzela-guerreira”, mas também qual o lugar que Maria Quitéria/Soldado Medeiros ocupa na formação das identidades e dos cânones literários nacionais.

Palavras-Chave: Maria Quitéria. Soldado Medeiros. Donzela-guerreira.

MARIA QUITÉRIA / SOLDADO MEDEIROS: UN SOLDADO ENTRE LASCONDECORACIONES NACIONALES Y EL OLVIDO

Resumen: A partir de las discusiones de la crítica literaria sobre las “doncellas guerreras”, analizamos las obras *Diário de uma viagem ao Brasil* (1824 [1990]), de Maria Graham, *Paraguassú: epopeia da guerra da independência na Bahia* (1837), de Ladislau dos Santos Titara, *A heroína* (1859 [1977]), de Franklin Dória, *Brasileiras Célebres* (1862 [2004]), de Joaquim Norberto Souza Silva, *Anno biographico brasileiro* (1876), de Joaquim Manoel de Macedo, *Mulheres Illustres do Brazil* (1899), de Ignez Sabino, *Grandes vultos da independência brasileira* (1922), de Affonso de Taunay, *Heroínas Bahianas* (1936), de Bernardino José Souza, *Precursoras Brasileiras* (1945), de Olmio Barros Vidal, *Maria Quitéria* (1953), de Pereira Reis Júnior, y *Maria Quitéria: peça em três atos* (1958), de Nancy Navarro Carvalho, con el objetivo de entender, principalmente, como se narra el género y el tránsito de género vividos por el personaje histórico y literario Maria Quitéria de Jesus/Soldado Medeiros (1792-1853). Nos interesa entender no sólo cómo se construye el personaje como una “doncella guerrera”,

sino también qué lugar ocupa Maria Quitéria/Soldado Medeiros en la formación de las identidades y de los cánones nacionales.

Palabras Clave: Maria Quitéria. Soldado Medeiros. Doncella guerrera.

A “donzela-guerreira” é um paradigma literário, de abrangência mundial, que tem servido como modelo tanto para a criação quanto para a crítica literária. No entanto, aquilo que a crítica literária, especialmente a brasileira, tem chamado, de forma exagerada, de “donzela-guerreira”, está formada, em verdade, por personagens que vivem pelo menos quatro expressões de gênero que são significativamente distintas. Nesse sentido, apesar das duas características que compõem as “donzelas-guerreiras” serem bastante específicas – o trânsito de gênero da personagem e a vida como soldado –, percebemos que muitas vezes elas ou são ignoradas ou são entendidas de forma metafórica pela crítica literária. Assim, o trânsito de gênero pode ser entendido como uma transgressão dentro da própria cisgeneridade, enquanto a participação na guerra pode ser entendida como as dificuldades da vida.

Ao contrário dessa perspectiva, entendemos que as “donzelas-guerreiras” devem ser lidas de forma restrita, não só porque essa leitura ampliada tem homogeneizado as personagens, que são lidas exclusivamente como mulheres cisgêneras, mas também porque essa perspectiva atribui pouco ou nenhum valor ao trânsito de gênero e às vidas, literárias e/ou históricas, que ultrapassam as fronteiras normativas da cisgeneridade. Nesse sentido, a crítica tem construído uma perspectiva de leitura sobre as “donzelas-guerreiras” que não só tem se mostrado patologizante, mas também ativamente silenciadora de corpos e vivências que hoje seriam entendidas como identidades trans.

Isto posto, concluímos, conforme análises anteriores (MAIA, 2018), que na constelação literária do que a crítica tem chamado de “donzelas-guerreiras” há: *mulheres masculinas*, personagens que não foram à guerra e nem viveram um trânsito de gênero, mas que apresentam uma performatividade de gênero que rompe com a feminilidade hegemônica; *mulheres guerreiras*, personagens que foram à guerra, mas que não viveram um trânsito de gênero, ainda que a participação na guerra signifique uma

transgressão às normatividades de gênero; *donzelas-guerreiras*, personagens que foram à guerra e viveram exclusivamente durante o período da guerra como homens; e *transgeneridades guerreiras*, personagens que foram à guerra e viveram como homens sempre que puderam e/ou desejaram.

Apesar de pouco lida pela crítica literária, a personagem histórica e literária Maria Quitéria de Jesus/Soldado Medeiros (1792-1853) tem sido recorrentemente apontada como uma “donzela-guerreira”¹ (GALVÃO, 1998; VILALVA, 2004; BATISTA, 2012; FREITAS, 2012). Assim sendo, a partir das obras *Diário de uma viagem ao Brasil* (1824), de Maria Graham, *Paraguassú: epopeia da guerra da independência na Bahia* (1837), de Ladislau dos Santos Titara, *À heroína* (1859), de Franklin Dória, *Brasileiras Célebres* (1862), de Joaquim Norberto Souza Silva, *Anno biographico brasileiro* (1876), de Joaquim Manoel de Macedo, *Mulheres Illustres do Brazil* (1899), de Ignez Sabino, *Grandes vultos da independência brasileira* (1922), de Affonso de Taunay, *Heroínas Bahianas* (1936), de Bernardino José Souza, *Precursoras Brasileiras* (1945), de Olmio Barros Vidal, *Maria Quitéria* (1953), de Pereira Reis Júnior, e *Maria Quitéria: peça em três atos* (1958), de Nancy Navarro Carvalho, analisamos como são narrados o gênero e o trânsito de gênero vividos pela personagem, bem como a sua participação na guerra. Estamos interessados em entender não só como a personagem é construída enquanto uma “donzela-guerreira”, mas também qual o lugar que Maria Quitéria/Soldado Medeiros ocupa na formação das identidades e dos cânones literários nacionais.

Convém destacar que as obras escolhidas correspondem não só às primeiras obras históricas e literárias, localizadas, a narrarem a personagem, mas também a dois momentos históricos distintos. Nesse sentido, no primeiro conjunto de obras, produzidas, ao longo do século XIX, sob os auspícios da recém conquistada independência, há um primeiro ímpeto em narrar Maria Quitéria/Soldado Medeiros como uma heroína nacional, enquanto no segundo conjunto de obras, produzidas, na primeira metade do século XX, sob os augúrios getulistas, e durante as comemorações de seu centenário de

¹ Usamos o termo “donzela-guerreira” com aspas para nos referirmos ao paradigma literário, enquanto o termo donzela-guerreira sem aspas faz referência a uma das quatro vivências de gênero que se desdobram da constelação literária das “donzelas-guerreiras”.

morte, os autores tentam não só reafirmar a sua heroicidade, mas também retirá-la do ostracismo.

Antes de começarmos a analisar as obras literárias, é preciso dizer que Maria Quitéria de Jesus/Soldado Medeiros nasceu em 1792, no interior da Bahia, na vila de São José das Itaporocas, antigo distrito de Cachoeira, primogênita de Gonçalo Alves de Almeida e Quitéria Maria de Jesus, onde viveu aproximadamente até os doze anos. Após a morte da mãe e da primeira madrasta, e com o terceiro casamento do pai, a família se muda para a Serra da Agulha, onde viveu com outros oito irmãos. Em setembro de 1822, aos trinta anos, sob o nome de Soldado Medeiros, assenta praça como soldado, em Cachoeira, no regimento de artilharia, sendo logo depois transferido para a infantaria, no Batalhão Voluntários do Príncipe, mais conhecido como Batalhão dos Periquitos, onde lutou pela independência da Bahia e do Brasil (REIS JÚNIOR, 1953, p. 17-45).

A guerra de independência da Bahia, que visava expulsar a autoridade portuguesa do estado, onde era mantida uma grande frota militar, aconteceu entre fevereiro de 1822 e julho de 1823, no entanto, Maria Quitéria/Soldado Medeiros lutou somente entre setembro de 1822 e julho de 1823. Nesse curto período, não só foi reconhecido e ascendeu militarmente pela sua bravura, especialmente pela sua atuação nas batalhas da Pituba, de Itapuã e da foz do Rio Paraguaçu, como também teve revelado o seu trânsito de gênero e se casou. Apesar da falta de informações sobre o seu primeiro companheiro, que provavelmente morreu em combate, uma portaria de 31 de março de 1823 indica que estava casada e/ou amigada com o furriel João José Luís (REIS JÚNIOR, 1953, p. 48).

Ainda que não saibamos exatamente quando o trânsito de gênero é conhecido pelos seus companheiros e superiores, sabemos que uma portaria de 28 de março de 1823, do Conselho Interino do Governo, destina “ao cadete Maria Quitéria, dois saíotes de camelão ou de outro pano semelhante” (REIS JÚNIOR, 1953, p. 47) para que feminizasse o seu uniforme com a incorporação de um saíote escocês, o que significa não só que o trânsito de gênero se manteve em segredo por no máximo sete meses, mas que também lhe foi autorizado a seguir como Soldado Medeiros, ainda que fosse entendido como uma mulher. Sendo feminizado o uniforme, a sua manutenção não indica

necessariamente um trânsito de gênero, mas talvez uma transgressão de gênero, uma vez que é entendido como um fardamento feminino.

Após o fim da guerra, recomendada pelo comandante do Batalhão dos Periquitos, embarca em 29 de julho de 1823 para o Rio de Janeiro, onde é recebida como soldado, no dia 20 de agosto, pelo imperador D. Pedro I. Maria Quitéria é condecorada com a insígnia de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro, honraria dada aos heróis do país recém independente, e recebe uma pensão de alferes em retribuição de seus feitos (REIS JÚNIOR, 1953, p. 57). Em setembro de 1823, volta à Bahia, onde casa novamente, agora com o lavrador Gabriel Pereira de Brito, com quem tem uma filha, Luísa Maria da Conceição. Entre 1823 e 1843, mora provavelmente em Feira de Santana, onde luta judicialmente pela herança do pai, e, entre 1843 e 1853, em Salvador, viúva e com a filha (REIS JÚNIOR, 1953, p. 63-68). Maria Quitéria/Soldado Medeiros morre, de inflamação no fígado, em Salvador, em 21 de agosto de 1853, viúva, anonimamente, praticamente cega e com grandes dificuldades financeiras (REIS JÚNIOR, 1953, p. 70).

Entre o diário e a biografia: as obras do século XIX sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros

Diário de uma viagem ao Brasil, traduzido para o português pela primeira vez em 1956, foi publicado originalmente em 1824, como *Journal of a Voyage to Brazil: And Residence There, During Part of the Years 1821, 1822, 1823*. De autoria da escritora, desenhista e historiadora inglesa Maria Graham, a obra é um precioso relato da viagem e da estadia da autora no Brasil. Escrito para ser posteriormente publicada, a obra não só foi revisada e acrescida de documentos históricos e imagens, algumas delas feitas pela própria autora (GRAHAM, 1990, p. 19), como também conta com uma Introdução que traça um “esboço da História do Brasil” para uma melhor compreensão do diário (GRAHAM, 1990, p. 23).

A obra, apesar de ser muito bem organizada e de ser histórica e esteticamente muito rica, produz e repete perspectivas coloniais não só sobre os indígenas brasileiros, mas também sobre as pessoas negras escravizadas, mesmo quando defende a abolição da escravidão. Apesar disso, o seu caráter

testemunhal, acrescido de diversos documentos históricos, torna o diário uma obra significativamente importante para a compreensão não só da colonização, da escravidão e das lutas de independência, mas também dos costumes e hábitos brasileiros.

Nesse sentido, apesar de não estar focado na narração da vida de Maria Quitéria de Jesus/Soldado Medeiros, o livro é um relato fundamental para compreender não só a personagem histórica, uma vez que é o único testemunho de alguém que a conheceu, mas também a personagem literária, uma vez que esse encontro e/ou o seu conteúdo é recorrentemente reelaborado por outros textos literários. Ademais, junto com o livro de David Bailie Warden (1833) e de Ladislau dos Santos Titara (1837) são as únicas obras publicadas que abordam Maria Quitéria/Soldado Medeiros ainda durante sua vida. O texto de Warden (1833), no entanto, apesar de ser apontado pela historiografia brasileira como um outro testemunho sobre a personagem, é antes uma transcrição quase literal do texto de Graham.

Maria Quitéria/Soldado Medeiros não aparece só em um momento do diário de Graham, como normalmente se aponta, mas em três. No primeiro deles, em uma breve introdução à segunda parte do diário, onde a autora narra a sua segunda visita ao Brasil, em 1823, após breve período no Chile, ao falar sobre as guerras de independência da Bahia, Graham destaca a participação valiosa de “Maria de Jesus” nas lutas na foz do rio Paraguaçu. Ademais, acrescenta que as motivações para a participação na guerra são “patrióticas”, e que “o espírito patriótico não se havia confinado aos homens” (GRAHAM, 1990, p. 259-260). Em um terceiro momento, que se refere ao dia 24 de setembro de 1823, afirma que recebeu o “retrato” pintado por Earle, e que o mostraria ao amigo e protetor de “Dona Maria de Jesus”, o patrono da independência José Bonifácio de Andrada e Silva.

Por fim, em um segundo momento, obedecendo a uma ordem cronológica de entradas no diário, Graham, no trecho mais extenso sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros, narra, no dia 29 de agosto de 1823, a visita que recebeu de “D. Maria de Jesus, jovem que se distingui ultimamente na guerra do Recôncavo” (GRAHAM, 1990, p. 349). De forma geral, podemos dizer que as motivações da personagem para o trânsito de gênero e para participação nas guerras de independência são explicadas a partir de

motivações patrióticas. Ademais, a autora entende a vida como homem unicamente como disfarce. Nesse sentido, nem mesmo é citado o nome masculino sob o qual viveu a personagem, sendo descrita sempre como “Dona Maria de Jesus”.

Graham destaca que “Dona Maria de Jesus” se veste como um soldado, “com a adição de um saiote inglês, que ela me disse ter adotado da pintura de um escocês, como um uniforme militar mais feminino” (GRAHAM, 1990, p. 349). A autora inglesa também parece sugerir que mesmo sendo delicada e alegre, Quitéria/Medeiros era, em sua aparência, masculino o suficiente para não ter “descoberto” o seu trânsito de gênero durante a guerra. Assim, só as reclamações paternas ao comandante de seu batalhão revelaram o trânsito de gênero da personagem (GRAHAM, 1990, p. 351).

Ademais, como se procurasse justificar a destreza militar da personagem, explica que as mulheres do interior da Bahia fiam, tecem e bordam, mas também aprendem a usar armas de fogo, tal como os homens, para se defenderem de “índios brabos” (GRAHAM, 1990, p. 350). Ainda segundo o texto, Quitéria fugiu de casa após a visita de um emissário à casa de seu pai, que teria chegado para solicitar apoio financeiro e novos voluntários para a guerra. No entanto, o pai, assim como em outras narrativas de “donzelas-guerreiras”, diz que já está velho para a guerra e que não tem filhos para enviar, e que seus escravos também não teriam interesse na guerra², e por isso esperaria o resultado e seria súdito pacífico de quem vencesse (GRAHAM, 1990, p. 350).

Motivada pelas palavras do emissário, Quitéria/Medeiros teria ido à casa da irmã, que não só teria estimulado a sua participação na guerra, como também teria dado roupas do marido para que Quitéria pudesse se alistar como o soldado Medeiros. Assim, quando o pai viaja para Cachoeira para negociar algodão, Quitéria aproveita a ocasião e o acompanha a distância, “bastante perto para ter proteção em caso de acidente na estrada, bastante longe para escapar de ser presa”, e chegando em Cachoeira, “vestiu-se à moda masculina”, e assenta praça no regimento de artilharia, sendo logo depois

² Sobre a presença e o recrutamento de pessoas negras escravizadas nas guerras de independência da Bahia, consultar Hendrik Kraay (2002).

transferido para a infantaria (GRAHAM, 1990, p. 350). Por fim, após a guerra, onde teria se destacado no campo de batalha, é enviado ao Rio de Janeiro para ser apresentado ao imperador, que lhe dá uma insígnia da Ordem do Cruzeiro, condecoração dada aos heróis da pátria, e lhe concede uma pensão de alferes (GRAHAM, 1990, p. 351).

A partir do diário de Maria Graham (1824 [1990]), podemos dizer que Maria Quitéria/Soldado Medeiros pode ser entendida como uma “donzela-guerreira”, uma vez que transita de gênero, ainda que o trânsito seja conhecido durante a guerra, e vai à guerra. Nesse sentido, apesar de manter a farda na visita à Corte, parece-nos que a manutenção da farda feminizada é antes uma transgressão dentro da feminilidade, do que uma compreensão de si como homem, uma vez que na Corte está também cumprindo uma missão oficial e representando os soldados que lutaram pela independência da Bahia.

Em 1837, treze anos após a publicação de Maria Graham, e dois anos após a publicação da primeira parte, o poeta baiano Ladislau dos Santos Titara publica a segunda parte do seu longo poema *Paraguassú: Epopeia da Guerra da Independência da Bahia*, que narra Maria Quitéria/Soldado Medeiros exclusivamente a partir das lutas de independência da Bahia. Titara é um observador privilegiado desses combates, uma vez que também lutou em suas trincheiras, o que faz com que as descrições das batalhas sejam abundantemente detalhadas. Apesar disso, ainda que seja bastante provável, não há registros de que o autor tenha conhecido pessoalmente Maria Quitéria/Soldado Medeiros. No entanto, assim como a nossa personagem, Titara também recebeu a insígnia do Cruzeiro do Sul por sua atuação nas lutas de independência.

De acordo com Anazildo Silva (2017, p. 222), apesar de receber escassas e depreciativas considerações da historiografia literária, a obra *Paraguassú* além de ser a primeira epopeia romântica brasileira, também inaugura a narrativa literária de fundação histórica da identidade brasileira. Organizada em nove cantos, as lutas de independência se dão em dois planos, o histórico e o maravilhoso. No histórico, onde Maria Quitéria/Soldado Medeiros irá aparecer, os fatos, os nomes dos soldados e a geografia local são excessivamente detalhadas, o que inclui longas notas de rodapé, enquanto no plano maravilhoso, as entidades míticas e heroicas intercedem ora a favor dos

portugueses, a exemplo de Vênus e Baco, ora a favor dos brasileiros, como “Catharina Paraguassú” e “Nyctheroy”.

Ademais, assim como há uma interação, como aponta Silva (2017, p. 222), entre os heróis da tradição indígena e os heróis brasileiros da guerra, há também a união do histórico e do maravilhoso na figura do Visconde de Pirajá, a quem está dedicada a obra e que também lutou nas guerras de independência, uma vez que este seria neto da heroica “Catharina Paraguassú”, precursora do movimento de independência e que atua a favor dos baianos no plano maravilhoso (TITARA, 1973, p. 227). No entanto, além do destaque dado a Pirajá, os guerreiros anônimos, assim como Joana Angélica e Maria Quitéria/Soldado Medeiros, são também importantes personagens da epopeia.

Maria Quitéria/Soldado Medeiros aparece no Canto VII, onde lidera uma ação que expulsa os portugueses da foz do Paraguaçu. Os versos de Titara narram a personagem exclusivamente como uma mulher guerreira, ou melhor como uma “férvida Amazona”, uma “destemida Penthesilia heróica”, o que faz referência à rainha das amazonas gregas Pentesileia. Nesse sentido, não há qualquer menção ao trânsito de gênero vivido pela personagem. No entanto, assim como em outras obras, Maria Quitéria/Soldado Medeiros é chamada de “Maria de Medeiros”, o que indica uma mescla do nome de batismo e do nome militar. Deste modo, após ser conhecido o trânsito de gênero, é possível que o Soldado Medeiros também fosse chamado de Soldado Maria Medeiros.

Na foz do Paraguaçu, Maria Quitéria/Soldado Medeiros inflama e comanda outras “armígeras bahianas”, de “frágil sexo”, à luta contra os portugueses. Nesse sentido, para além de “Maria Medeiros”, entendida nos versos unicamente como mulher, haveria também outras mulheres nas lutas de independência da Bahia. O discurso de Maria Quitéria/Soldado Medeiros às outras soldadas baianas alerta para o perigo luso, que intenta violar e ultrajar à pátria brasileira, mas também a filhos, familiares, esposos e amantes. Assim, Quitéria/Medeiros e suas outras guerreiras, inflamadas pelo rancor e pela ira da primeira, avançam com água na altura dos seios, penetram no navio e expulsam os portugueses da foz do Paraguaçu (TITARA, 1837, p. 159-160).

A partir do poema épico de Titara (1837), que descreve Maria Quitéria/Soldado Medeiros exclusivamente em sua atuação militar na foz do Paraguaçu, sem abordar como teria chegado à guerra, ou como teria vivido após o seu fim, podemos dizer que a personagem é narrada, como já dissemos, como uma mulher guerreira, uma vez que é omitida qualquer menção ao trânsito de gênero vivido pela personagem, incluindo o seu nome masculino. Ademais, as motivações para a ida à guerra, assim como em Graham (1824 [1990]), se referem à defesa da pátria e de seus familiares.

Em 1859, com a publicação da poesia “À Heroína”, no livro *Enlevos*, do escritor e político baiano Franklin Dória, Maria Quitéria/Soldado Medeiros volta às letras brasileiras. Membro fundador da Academia Brasileira de Letras, *Enlevos* além de ser o primeiro livro do autor, publicado aos 23 anos, é também o único de poesias. O jovem poeta, no entanto, ficou mais conhecido por sua atuação política, sendo nomeado governador do Piauí (1864-1866), do Maranhão (1866-1867) e de Pernambuco (1880-1881). Além disso, foi deputado federal pela Bahia (1872-1885) e Ministro da Guerra (1881-1882).

O poeta que louvou a participação de Maria Quitéria/Soldado Medeiros nas guerras de independência da Bahia entre 1822-1823, com a poesia “À Heroína” (1859), foi surpreendido seis anos depois, em 1865, com o alistamento de outra “donzela-guerreira” no exército brasileiro, a cearense Jovita Feitosa. Demonstrando grande coerência, permitiu, enquanto presidente do Piauí, o alistamento de Jovita, aos dezessete anos, no exército piauiense. No entanto, embarcada como segundo-sargento para o Rio de Janeiro, foi proibida, em setembro de 1865, primeiro pelo Ministro da Guerra José Antônio de Saraiva, e depois pelo imperador D. Pedro II, de participar da Guerra do Paraguai, sob a alegação de que as trincheiras seriam incompatíveis com o seu sexo, o que a levou ao suicídio, dois anos depois, aos 19 anos, o que indica que a participação “feminina” no exército brasileiro não estava permitida, mesmo após o reconhecimento de Maria Quitéria/Soldado Medeiros como uma heroína de guerra.

No poema em que louva Maria Quitéria/Soldado Medeiros, Dória atribui como causa exclusiva para a vida como soldado e a participação na guerra “o amor da pátria”, ao mesmo tempo em que diz que ela tinha um “coração virgíneo” (DÓRIA, 1977, p. 190). Maria Quitéria/Soldado Medeiros, no

entanto, apesar de ter um “semblante varonil”, é entendida como uma “amazona”, uma mulher guerreira (DÓRIA, 1977, p. 191). Nesse sentido, o trânsito de gênero só pode ser inferido na poesia por aqueles que conhecem previamente a sua história, uma vez que não se fala nem mesmo de seu nome masculino. Apesar disso, o poema diz também que a personagem não abandona a farda nem mesmo quando volta a viver na roça, onde assim como na guerra não treme e nem se acovarda.

O sujeito lírico também nos conta da percepção dos outros soldados à sua participação na guerra, de onde podemos inferir que a personagem já era entendida por seus companheiros como uma mulher. Nesse sentido, diz que o seu sexo ao mesmo tempo em que impõe respeito à tropa, “santo respeito lhe grangeia o sexo”, também causa espanto devido à sua grande capacidade guerreira, “sua bravura mil espantos gera” (DÓRIA, 1977, p. 191). Assim sendo, podemos dizer que o poeta entende a personagem como uma mulher guerreira, enquanto o político entende que a mulher é capaz, tanto quanto o homem, de lutar pela pátria.

Quarenta e dois anos após a primeira publicação, e nove após a sua morte, Maria Quitéria/Soldado Medeiros aparece no livro *Brasileiras Célebres*, de Joaquim Norberto Souza Silva, publicado em 1862. Nesta obra, “Dona Maria de Jesus” é parte do capítulo Pátria e Independência, onde também constam textos sobre Joanna Angelica e outras “senhoras paulistanas” anônimas que lutaram nas guerras de independência do Brasil. Além disso, em outros capítulos, o livro também traz narrativas sobre outras “donzelas-guerreiras” como Maria Úrsula de Abreu e Lencastro/Baltasar do Couto Cardoso.

O texto começa afirmando que “as senhoras baianas” não se limitaram a apenas manifestar sentimentos patrióticos, mas também empunharam armas, onde se distinguiram para além do que “se devia esperar de seu sexo”. Acrescenta ainda que essas são “corajosas mulheres, de almas varonis, de corações guerreiros” (SILVA, 2004, p. 148). Essa breve entrada já deixa claro que Maria Quitéria/Soldado Medeiros não só será lida exclusivamente como uma mulher (cisgênera), resumindo o trânsito de gênero à ideia de uma “alma varonil”, como as suas motivações para a guerra serão resumidas à ideia de “amor pela pátria” (SILVA, 2004, p. 148). Nesse sentido, nem mesmo o nome masculino sob o qual viveu é citado.

Ademais, podemos dizer que o texto de Souza Silva (1862 [2004]) é uma reescritura romantizada, quase literal, do relato de Maria Graham (1824 [1990]). Assim, o texto nos conta sobre a chegada do emissário à fazenda do pai de Maria Quitéria/Soldado Medeiros, relata a indiferença paterna e o entusiasmo causado por aquelas palavras “no coração da jovem baiana” (SILVA, 2004, p. 149). No entanto, em um ímpeto romântico, Souza Silva (2004, p. 149) cria uma cena, sob a qual não há relatos anteriores, onde Maria Quitéria/Soldado Medeiros confronta o pai, em frente ao emissário, pedindo para ir à guerra, sob a alegação de que as mulheres do Recôncavo manejam armas de fogo, ao que, recriando Graham (1990, p. 350), o pai responde que as mulheres “fiam, tecem e bordam, e não vão à guerra”.

Somente diante da negativa paterna é que a nossa personagem vai à casa da irmã, que não só a estimula, como também lhe cede as roupas do marido (SILVA, 2004, p. 149-150). No dia seguinte, acompanha, escondida, o pai que vai a Cachoeira vender algodão, chegando à cidade, veste “os trajes varonis” e se alista na artilharia, mas como o serviço seria “impróprio à delicadeza de seu sexo”, passa ao batalhão Voluntários do Príncipe (SILVA, 2004, p. 150). O pai vai ao quartel denunciar a sua presença no batalhão, no entanto, a personagem segue na guerra, onde se destaca nas batalhas em Itaparica e na foz do Paraguaçu (SILVA, 2004, p. 150). Entendido como um disfarce, e sem marcações temporais, não é possível inferir por quanto tempo a personagem viveu e foi reconhecido como homem.

Após a guerra, é saudada, junto a outros militares, nas ruas da Bahia, de onde embarca para o Rio de Janeiro, para receber do imperador a insígnia de Cavaleiro da Ordem do Cruzeiro (SILVA, 2004, p. 152-153). Por fim, Souza Silva (2004, p. 153) aponta para suas duas fontes históricas, “Waden”, que na verdade é Warden (1833), e Maria Graham, e termina por associar “Maria de Medeiros” à figura de Joana D’Arc (SILVA, 2004, p. 153). Assim, podemos dizer que Souza Silva (1862 [2004]), apesar da constante reafirmação da mulheridade da personagem, narra-a como uma “donzela-guerreira”, cuja motivação para a vida como soldado e para o trânsito de gênero, entendido como disfarce, é o “amor pela pátria”. Ademais, pioneiramente, associa a personagem, ainda que brevemente, a uma outra “donzela-guerreira”, Joana D’Arc, estabelecendo assim um paralelo entre essas duas figuras heroicas, que

diz respeito tanto à capacidade guerreira e ao heroísmo de ambas, mas também, de alguma forma, ao trânsito de gênero, ainda que entendido exclusivamente como disfarce.

Inaugurando um novo gênero no imaginário histórico e literário sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros, Joaquim Manoel de Macedo, em 1876, inclui a personagem em *Anno Biographico Brasileiro*, livro de efemérides de personalidades brasileiras produzido especialmente para a Exposição Universal de 1876, que ocorreu na Filadélfia. A obra é organizada por dia e mês, e dentro de cada data é apresentado uma pessoa ou acontecimento ilustre. Maria Quitéria/Soldado Medeiros, sob o título “D. Maria Quitéria de Jesus”, aparece no volume dois do livro, na data de 20 de agosto, o que corresponde ao dia em que recebeu a insígnia de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro das mãos do imperador D. Pedro I. A personagem, portanto, é inserida a partir do reconhecimento do governo brasileiro à sua destacada atuação como soldado.

Apesar disso, “Maria de Medeiros” é narrada exclusivamente como uma mulher, enquanto o trânsito de gênero é entendido unicamente como “disfarce”, cuja motivação é patriótica. Ademais, como se procurasse justificar a presença da personagem a um leitor estrangeiro, ao mesmo tempo em que se desculpa pela transgressão de gênero vivido pela personagem, Macedo não só faz questão de afirmar que, após à guerra, Maria Quitéria/Soldado Medeiros volta a viver de acordo com as normatividades permitidas ao sexo feminino, como também faz questão de destacar que a sua “honestidade de senhora” resplandece tanto quanto a sua bravura (MACEDO, 1876, p. 492). Dessa forma, o uso da farda feminizada com um saiote seria também uma forma de honrar a honestidade de seu proceder (MACEDO, 1876, p. 492).

Nesse mesmo sentido, enquanto em Souza Silva (1862), Maria Quitéria/Soldado Medeiros tenta convencer o pai a permitir a sua participação na guerra na frente do emissário que chega à fazenda em busca de novos voluntários, em Macedo (1876, p. 491), Maria Quitéria espera a saída do emissário para questionar o pai sobre a sua participação, o que demonstra uma maior obediência às normatividades do patriarcado. Afora essa “pequena” diferença, não há outras novidades em relação aos outros textos. Assim, podemos dizer que Maria Quitéria/Soldado Medeiros, apesar de ser entendida exclusivamente como uma mulher (cisgênera), é narrada como

uma donzela-guerreira, mesmo que o trânsito de gênero seja entendido como um disfarce, um sacrifício suportado pela pátria.

Por fim, o último texto encontrado, no século XIX, a narrar Maria Quitéria/Soldado Medeiros se refere ao texto de caráter biográfico “Maria Quitéria de Medeiros”, presente no livro *Mulheres Ilustres do Brasil*, da poetisa e romancista baiana Ignez Sabino. De acordo com o prefácio da autora, o livro apresenta a biografia de quarenta e uma mulheres brasileiras que foram esquecidas pela história³. Essa afirmação de Sabino é absolutamente verdadeira, uma vez que apesar das seis publicações históricas e literárias sobre a personagem (GRAHAM, 1824; TITARA, 1837; DÓRIA, 1859; SILVA, 1862; MACEDO, 1876; SABINO, 1899), Maria Quitéria/Soldado Medeiros entra em um profundo esquecimento na imprensa e na historiografia brasileira após a sua passagem pela Corte, tendo morrido anonimamente em Salvador. Como mostraremos adiante, o resgate histórico da personagem ocorrerá primeiro, timidamente, nas comemorações do centenário da independência do Brasil, depois, com mais força, nas comemorações do centenário de sua morte.

Ainda de acordo com o prefácio da autora, a pesquisa e a escrita do livro lhe permitiram estudar a psicologia feminina, devendo o livro ser entendido como “uma Bíblia de instrução moral e cívica” (SABINO, 1899, p. 9). As afirmações de que se trata de biografia de “mulheres” e de que o livro deve ser entendido como uma “Bíblia” são suficientes para antever que Maria Quitéria/Soldado Medeiros será entendida exclusivamente como uma mulher (cisgênera), e que o trânsito de gênero será entendido como uma impossibilidade, como um mero “disfarce”, o que podemos constatar com a leitura do texto.

Apesar de muitos equívocos, como o nome do pai, a afirmação de que Souza Silva (1862) lhe dedicou um poema e de que “Mary Graham” escreveu uma biografia sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros, o que parece indicar uma leitura indireta dos textos que a autora sugere como fontes, os relatos de Graham (1824) e Souza Silva (1862), o texto de Sabino repete a maior

³ Entre as quarenta e uma mulheres, podemos destacar outras “donzelas-guerreiras” como Maria Úrsula de Abreu Lencastre/Baltasar do Couto Cardoso e Anita Garibaldi.

parte das informações de suas referências. A principal diferença, no entanto, se refere à ausência da irmã de Maria Quitéria/Soldado Medeiros na narrativa. Nesse sentido, enquanto nos outros textos a irmã não só anima Maria Quitéria/Soldado Medeiros a participar da guerra, como também lhe entrega as roupas do marido, em Sabino (1899) não há qualquer menção nem sobre a irmã, nem sobre como a personagem conseguiu as roupas para “disfarçada em homem” se alistar no exército como voluntário (SABINO, 1899, p. 133).

Assim sendo, podemos dizer que a personagem, apesar de ser entendida exclusivamente como uma mulher (cisgênera), é narrada como uma donzela-guerreira, o que significa dizer que não só participou de uma guerra, como viveu um trânsito de gênero, durante o período da guerra, como um “soldado modelo” (SABINO, 1899, p. 133), ainda que entendido exclusivamente como disfarce. Ademais, é preciso dizer também que, assim como nos outros textos que a narram como uma donzela-guerreira, o trânsito de gênero é “descoberto” ainda durante a guerra, passando a personagem a usar um fardamento feminizado, através da introdução de uma saia por cima das calças. Sabino (1899, p. 136) também faz questão de ressaltar que, apesar da convivência com os soldados, Maria Quitéria/Soldado Medeiros não só não era uma mulher grosseira, como também era delicada e afetuosa.

Entre a biografia e o texto dramático: as obras do século XX sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros

Inaugurando a representação literária sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros no século XX, ao mesmo tempo em que se tentava retirar do ostracismo a sua história, uma vez que, apesar das publicações do século XIX (GRAHAM, 1824; TITARA, 1837; DÓRIA, 1859; SILVA, 1862; MACEDO, 1876; SABINO, 1899), Maria Quitéria/Soldado Medeiros morreu anonimamente em Salvador em 1853, após relativa popularidade na sua passagem pela corte em 1823, Affonso de Taunay dá início, nas letras, às comemorações do centenário da independência do Brasil, incluindo a personagem no panteão dos grandes heróis. Motivado pela exposição, no Museu Paulista, de vinte e nove retratos de personagens da independência brasileira, pintados por Oscar

Pereira da Silva e Domenico Failutti, Taunay resolve escrever a biografia desses personagens expostos pelo Museu Paulista (TAUNAY, 1922, p. 3).

Assim, o livro apresenta o quadro exposto no museu, seguido de breve biografia, sendo que a biografia de Maria Quitéria/Soldado Medeiros, sob o título “Maria Quitéria de Jesus Medeiros”, aparece após o retrato de Domenico Failutti. O autor indica como fontes os textos de Graham (1824), Souza Silva (1862) e Macedo (1876), além de dois textos não localizados, o primeiro de Bernardino José de Souza⁴, sem título, o outro de Franklin Dória, o barão de Loreto, sob o título de *História da Independência*⁵. Apesar de não termos localizados esses dois textos, Dória foi lido neste trabalho a partir da poesia “À heroína” (1859), enquanto Souza será lido a seguir a partir de seu livro *Heroínas Bahianas* (1936).

Entendida exclusivamente como uma mulher (cisgênera), que “violentando o destino sublime e pacífico do seu sexo, ao influxo de injunções superiores da vida” (TAUNAY, 1922, p. 181) se veste e se disfarça de homem (TAUNAY, 1922, p. 176), Maria Quitéria/Soldado Medeiros é narrada como uma donzela-guerreira, uma vez que não só vive um trânsito de gênero, entendido como disfarce e “descoberto” ainda durante a guerra, mas também vive como soldado. Nesse mesmo sentido, depois da guerra, volta não só ao lar, mas também ao jugo patriarcal (TAUNAY, 1922, p. 181). Ademais, assim como nos outros textos, as motivações para a vida como homem e soldado são também patrióticas (TAUNAY, 1922, p. 175), uma vez que agiu “impulsionada pelo patriotismo, pura e simples, visando apenas servir ao Brasil e libertá-lo do jugo estrangeiro” (TAUNAY, 1922, p. 181).

De forma geral, portanto, a curta biografia produzida por Taunay repete sem grandes inovações os outros relatos. Nesse sentido, cabe destacar que a personagem interrompe o pai na frente do emissário para que lhe permita lutar (TAUNAY, 1922, p. 175), a irmã não só a entusiasma como

⁴ Souza tem apenas uma obra sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros, o livro publicado em 1936. Nesse sentido, Taunay deve estar se referindo a algum texto publicado em jornal, que não conseguimos localizar.

⁵ Dória não tem um livro chamado *História da Independência*, por conta disso acreditamos que o autor deve estar se referindo a algum texto que circulou apenas na imprensa, que também não conseguimos localizar.

também lhe cede as roupas do marido (TAUNAY, 1922, p. 175), viaja escondida acompanhando o pai a Cachoeira, onde se alista primeiro na artilharia, sendo depois transferida para a infantaria (TAUNAY, 1922, p. 175-176), destaca-se militarmente nos combates na foz do Paraguaçu (TAUNAY, 1922, p. 176), em Pirajá e em Itapuã (TAUNAY, 1922, p. 178), sendo depois reconhecida por sua bravura por seus superiores, primeiro o general Labatut (TAUNAY, 1922, p. 178) e depois o imperador D. Pedro I, que lhe dá a insígnia de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro, além de uma pensão (TAUNAY, 1922, p. 179-180), e também pelo povo baiano (TAUNAY, 1922, p. 179).

Entre as comemorações do centenário da independência, em 1922, e as comemorações do centenário de sua morte, em 1953, são publicadas outras duas obras a abordarem Maria Quitéria/Soldado Medeiros, o livro *Heroínas Bahianas* (1936), de Bernardino José de Souza, e *Precursoras Brasileiras* (1945), de Olmio Barros Vidal. No primeiro, temos a biografia de Maria Quitéria/Soldado Medeiros junto com as biografias de Joanna Angelica e Anna Nery, no segundo, ao lado de dezessete outras biografias, que incluem “donzelas-guerreiras” como Clara Camarão.

Nos dois livros, Maria Quitéria/Soldado Medeiros é colocada ao lado de mulheres heroicas da independência da Bahia e de mulheres importantes da história brasileira, nesse sentido, podemos dizer que, assim como as outras personagens, será sempre entendida como uma mulher (cisgênera). Ademais, como acontece em Taunay (1922), em Souza (1936, p. 99), antes da biografia, a personagem também é apresentada através do retrato de Failutti, enquanto em Barros Vidal (1945), a imagem que a apresenta é produzida por Alberto Lima.

Em *Heroínas Bahianas*, a “tabarôa de S. José das Itapororocas” (SOUZA, 1936, p. 104), “violentando o destino pacífico de seu sexo, alista-se num batalhão e vae ao lado dos soldados brandir a sua lança vingadora” (SOUZA, 1936, p. 104) nas guerras de independência da Bahia. Nesta obra, podemos dizer que há um primeiro esforço de pesquisa que busca detalhar algumas informações, como o nome dos irmãos da personagem (SOUZA, 1936, p. 105) e dos comandantes militares (SOUZA, 1936, p. 106-110), ultrapassando assim as informações recolhidas por Graham (1824). Nesse sentido, enquanto em Titara (1837) há um esforço por detalhar a geografia baiana e as lutas de

independência, em Souza (1936), sem deixar de recorrer a Graham (1824), Titara (1837), Dória (1859) e Souza Silva (1862), há um primeiro esforço em buscar novas informações sobre a história pessoal e familiar de Maria Quitéria/Soldado Medeiros.

Apesar disso, há informações que se mostrarão incorretas a partir da descoberta posterior de novos documentos. Nesse sentido, por exemplo, Souza (1936, p. 105) afirma que o nome da mãe da personagem é Joanna Maria de Jesus, enquanto documentos cartoriais indicam que o nome correto seria Quitéria Maria de Jesus (REIS JÚNIOR, 1953, p. 17). As motivações para o trânsito de gênero, entendido como disfarce (SOUZA, 1936, p. 110), e para a vida como soldado, assim como nos outros textos, são atribuídas à causa patriótica. Quitéria/Medeiros, portanto, é entendida como pura encarnação do patriotismo, “um dos mais bellos exemplares da tradição valorosa dos bahianos” (SOUZA, 1936, p. 121).

Apesar de entender o trânsito de gênero como disfarce, Souza (1936, p. 109), ao afirmar que a personagem viveu sob três diferentes nomes, nos permite inferir que a mesma experimentou três diferentes vivências de gênero, a primeira como filha de Gonçalo Alves de Almeida e Joanna Maria de Jesus que questiona algumas normatividades que pesam sobre o seu gênero, sob o nome de Maria Quitéria de Jesus; a segunda como homem, soldado e filho de José Cordeiro de Medeiros, que luta e é reconhecido pela bravura em guerra, sob o nome de Soldado Medeiros; a terceira como uma mulher soldado, reconhecida por suas habilidades guerreiras, sob o nome de Maria Quitéria de Jesus Medeiros. Nesse mesmo sentido, Souza também “reconhece” a existência de outras pessoas que entendidas no nascimento como mulheres lutaram e viveram como homens, como Théophile e Felicité (SOUZA, 1936, p. 109-110), e Clorinda (SOUZA, 1936, p. 122). Assim, podemos dizer que a personagem é narrada como uma donzela-guerreira, cujas motivações são patrióticas.

A publicação de *Precursoras Brasileiras* (1945), tem segundo o autor Barros Vidal (1945, p. 7-9), uma dupla finalidade: evitar que as mulheres narradas no livro sejam esquecidas e dar às brasileiras de hoje histórias de brasileiras do passado que muito contribuíram para as conquistas e as emancipações femininas a partir de lutas, sacrifícios e lágrimas. Por conta

disso, o autor promete uma continuação desse primeiro livro que se chamaria *Outras precursoras*. Apesar de destacar a existência de uma biografia não numerosa sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros, como os livros de Graham (1824), de Souza Silva (1862), além das poesias de Titara (1837) e Dória (1859), Barros Vidal utiliza como única referência o livro de Bernardino José de Souza (1936), sendo os outros textos recuperados somente a partir da leitura de Souza (1936), o que faz com que Barros Vidal (1945) repita os mesmos erros históricos de Souza (1936), como o nome e a nacionalidade dos pais, por exemplo (BARROS VIDAL, 1945, p. 42).

O texto sob Maria Quitéria/Soldado Medeiros se intitula “A primeira mulher-soldado do Brasil” e está em diálogo direto com o texto “A primeira guerreira”, que aborda Clara Camarão. Nesse sentido, enquanto Clara Camarão teria sido a primeira mulher guerreira brasileira, Maria Quitéria/Soldado Medeiros foi a primeira mulher-soldado. Os dois capítulos, portanto, deixam claro que enquanto Clara lutou e foi reconhecida sempre em campo como uma mulher, Maria Quitéria/Soldado Medeiros lutou e a princípio foi reconhecido como homem (VIDAL, 1945, p. 41). Ademais, Barros Vidal não só não fala do trânsito de gênero como “disfarce”, mas, ao contrário, afirma que Maria Quitéria desapareceu no Soldado Medeiros (VIDAL, 1945, p. 43).

Por conta das buscas paternas pela “filha” desaparecida, o trânsito de gênero termina, no entanto, sendo conhecido e tornado pública, o que não impede a sua continuação na guerra, graças aos esforços de seu comandante, que mesmo entendendo-a agora unicamente como uma mulher permite a sua continuação no exército por conta de sua grande capacidade guerreira. Por essa razão, ainda de acordo com Barros Vidal (1945, p. 44), deixa de ser conhecido como o Soldado Medeiros e passa a ser conhecido como o soldado Maria Quitéria. As motivações para o trânsito de gênero e para a ida à guerra são explicadas a partir do desejo de “defender o solo pátrio” (VIDAL, 1945, p. 41). Nesse sentido, muito antes da chegada de emissários à fazenda familiar, Maria Quitéria já falava abertamente sobre o “grande desgosto de não ser homem, para também ir bater-se” (VIDAL, 1945, p. 43).

De forma geral, portanto, podemos dizer que o texto de Barros Vidal (1945) narra Maria Quitéria/Soldado Medeiros como uma “donzela-guerreira”,

uma vez que reconhece o trânsito de gênero, mas o circunscreve às circunstâncias da guerra. Por fim, o texto ainda afirma que o nosso soldado era exemplar na disciplina e na bravura, tendo se destacado em batalhas perigosas, como nas lutas na foz do Paraguaçu, e que sua fama e bravura a levou não só ao posto de cadete (VIDAL, 1945, p. 44), mas também ao reconhecimento do povo baiano nas portas do Convento da Lapa (VIDAL, 1945, p. 45) e do Imperador do Brasil, que lhe deu a medalha da Ordem Imperial do Cruzeiro, além da pensão de alferes (VIDAL, 1945, p. 45-46).

No centenário de morte de Maria Quitéria/Soldado Medeiros, que tinha morrido anonimamente em Salvador, em 21 de agosto de 1853, há uma nova redescoberta da personagem, que dessa vez é recuperada e celebrada, principalmente, a partir do exército e do governo de Getúlio Vargas. Nesse novo ciclo narrativo, a personagem aparece em três obras, em *Biografia de Maria Quitéria de Jesús* (1952), de Fernando Alves, livro infelizmente não localizado, em *Maria Quitéria* (1953), de Pereira Reis Júnior, e em *Maria Quitéria: peça em três atos* (1958), de Nancy Navarro de Carvalho. Essas obras, assim como outras homenagens promovidas pelo governo varguista, como a estátua de bronze de quase sete metros no Largo da Soledade, em Salvador, de José P. Barreto, inaugurada em 21 de agosto de 1953, e pelo exército brasileiro, como a criação da Medalha Maria Quitéria, em 4 de fevereiro de 1954, finalmente resgatam a personagem de seu anonimato.

Assim sendo, em 1953, Reis Júnior publica a mais importante biografia sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros, para isso, o autor, segundo seu prefácio (REIS JÚNIOR, 1953, p. 7), recolheu não só relatos orais de pessoas que a conheceram, como também grande quantidade de documentos cartoriais. Os processos de pesquisa e de publicação da obra, no entanto, só foram possíveis graças a um edital do Ministério da Educação e Cultura, de 1947, vencido pelo autor (COELHO, 2019, p. 79). Ademais, de acordo com Raphael Rodrigues Coelho (2019, p. 78), a publicação do livro vai ser um

primeiro estímulo para que o exército se volte às comemorações do centenário de morte desta “heroína” brasileira⁶.

Além do prefácio do autor, a obra também tem um prefácio de Gustavo Barroso, que neste momento era conhecido, entre outras coisas, por suas publicações sobre a “donzela-guerreira” Maria Úrsula de Abreu e Lencastre/Baltasar do Couto Cardoso (1682-1730), que lutou pelo exército colonial português na Índia portuguesa. Nesse sentido, a escolha e o prefácio de Barroso são uma forma de aproximar as duas personagens. No entanto, Barroso não só define as duas como mulheres (ciscgêneras), como nem sequer relata que ambas viveram como homens. Assim, “D. Maria Úrsula de Abreu Lencastre” representaria “o heroísmo da mulher brasileira projetando-se no império colonial português”, enquanto “Maria Quitéria de Jesus” representaria “o heroísmo da mulher brasileira manifestando-se dentro da pátria” (REIS JÚNIOR, 1953, p. 9).

O livro começa, então, analisando o espaço em que circulou a personagem antes de sua participação da guerra. Nesse sentido, não só esclarece que a região onde Maria Quitéria/Soldado Medeiros nasceu era, para o período, densamente povoada, uma vez que se constituía como uma “grande encruzilhada comercial” (REIS JÚNIOR, 1953, p. 11-12), como também afirma que era uma região perigosa, não pela presença de “índios brabos”, como afirma Graham (1990, p. 350), mas pela presença de “ladrões, malfeitores e negros aquilombados, dispostos a tudo” (REIS JÚNIOR, 1953, p. 15). Ademais, a obra afirma também, através de documentos, que seus progenitores eram brasileiros, ao contrário das obras anteriores que afirmam serem portugueses (REIS JÚNIOR, 1953, p. 17).

Reis Júnior também estabelece uma diferença entre a personagem e seus irmãos, o que sugerirá que sua capacidade guerreira tem raízes na infância. Nesse sentido, enquanto os irmãos e irmãs brincam ao redor da casa de seus pais, Quitéria/Medeiros desaparece “horas a fio”, e se entretém

⁶ Em 1953, segundo Rodrigues Coelho (2019:78), o exército estava fazendo uma série de homenagens aos cento e cinquenta anos do nascimento de seu patrono, Duque de Caxias. Nesse sentido, Maria Quitéria/Soldado Medeiros passa a ser celebrada como a patrona do exército brasileiro, ainda que isso só seja oficialmente reconhecido em 1996.

caçando e montando “num animal em pelo” (REIS JÚNIOR, 1953, p. 19). A caça é a sua principal distração e, por isso, maneja com habilidade e pontaria certa uma espingarda (REIS JÚNIOR, 1953, p. 25). Assim, podemos dizer que a sua capacidade guerreira é construída não só pelas contingências de segurança, enquanto filha de um fazendeiro escravocrata, mas também por um passado que localiza na infância o desenvolvimento dessas habilidades.

Ao contrário dos outros textos, Quitéria/Medeiros toma conhecimento da guerra primeiro através de seu cunhado José Cordeiro de Medeiros, e depois através do emissário que chega a sua casa (REIS JÚNIOR, 1953, p. 41). A indiferença de Gonçalo é proporcional ao entusiasmo da personagem para participar das lutas de independência, o que a leva a questionar o pai sobre sua participação na presença do emissário, ao que Gonçalo responde, reescrevendo Graham (1824), que “as mulheres não nasceram para a guerra e sim para tecerem, bordarem e trabalhos de casa. Guerra é para homens” (REIS JÚNIOR, 1953, p. 42-43). As motivações para o trânsito de gênero e para a vida como soldado são, portanto, sempre patrióticas (REIS JÚNIOR, 1953, p. 43). Assim, a personagem assenta praça na artilharia como filho de José Cordeiro de Medeiros, utilizando-se de um “prenome que a história não registra” (REIS JÚNIOR, 1953, p. 44).

Como os outros textos, Reis Júnior (1953, p. 45) diz que é a fragilidade física que leva a personagem a ser transferida para a infantaria, apesar da grande habilidade que possui com armas. Essa troca, no entanto, apesar de sugerir certa fragilidade feminina, é benéfica, uma vez que no novo batalhão pode mostrar suas habilidades com armas de fogo, o que a permite destacar-se em combate (REIS JÚNIOR, 1953, p. 45). O trânsito de gênero é conhecido entre seus companheiros a partir da denúncia paterna, no entanto, seu comandante não cede aos apelos do pai, e Quitéria/Medeiros segue no campo de batalha (REIS JÚNIOR, 1953, p. 47). Podemos inferir, que o segredo sobre seu trânsito de gênero dura apenas um mês, uma vez que o alistamento acontece em setembro de 1822 e a conversa do pai com o comandante em outubro de 1822, sendo o fardamento adaptado em março de 1823 (REIS JÚNIOR, 1953, p. 46).

Reis Júnior (1953, p. 48) também esclarece que um documento de 31 de março de 1823, do Conselho Interino do Governo, sugere que a personagem

estava casada com o furriel João José Luís, o que deve ter ocorrido durante a guerra. Ademais, acrescenta que seria improvável que fossem tratados como companheiros se não fossem oficialmente casados. A falta de informações posteriores sobre o furriel sugere, no entanto, que o mesmo morreu em combate (REIS JÚNIOR, 1953, p. 61). Assim, a personagem, apesar de ser narrada como uma donzela-guerreira, é entendida exclusivamente como uma mulher (cisgênera), uma vez que o trânsito é reduzido à ideia de disfarce, de sacrifício em nome da pátria.

Por fim, o texto também destaca os combates na Pituba, em Itapuã e na foz do Paraguaçu, assim como apresenta informações detalhadas sobre a data de embarque para o Rio, o encontro com o imperador, o recebimento da pensão e da insígnia de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro, a visita a Graham e o retorno a Salvador. Reis Júnior (1953, p. 57-58) sugere ainda que a personagem não só volta a performar uma feminilidade de acordo com as normatividades de gênero, mas também volta a se submeter à autoridade paterna, justificando a sua transgressão em nome da pátria, e garantindo um retorno à ordem de gênero após o fim da guerra.

Apesar disso, Quitéria/Medeiros em algumas datas comemorativas segue vestindo o uniforme e ostentando a insígnia dada pelo imperador. No entanto, por ser entendido como um uniforme feminino, e por ser apenas eventualmente usado, o uso do uniforme não é narrado como um trânsito de gênero, mas como uma vaidade (REIS JÚNIOR, 1953, p. 61). Dessa forma, o casamento com o lavrador Gabriel Pereira de Brito sela o seu retorno não só à ordem de gênero, mas também ao silêncio sobre a sua vida. Afinal, após lutar por muitos anos para receber parte de sua herança paterna, morre de inflamação do fígado, em Salvador, aos 56 anos, anonimamente, com grandes dificuldades financeiras e praticamente cega, em 21 de agosto de 1853. Na data de sua morte, o único despacho oficial, do Ministro da Guerra, pede apenas a suspensão do pagamento de sua pensão de alferes (REIS JÚNIOR, 1953, p. 70).

A partir de Reis Júnior (1953), podemos dizer que as comemorações de seu centenário estão fundadas na afirmação de sua mulheridade, ainda que a personagem seja narrada como uma donzela-guerreira, e no entendimento de que o trânsito de gênero, entendido como disfarce, é apenas um sacrifício pela pátria. Nesse sentido, a vitória na guerra restaura a ordem de gênero.

Podemos dizer também que as comemorações de seu centenário visam também restituir a glória a uma personagem que morreu anonimamente, no entanto, assim como as outras narrativas se centraram na capacidade guerreira da personagem, os novos textos também, mesmo quando se voltam ao passado, a narram a partir da guerra.

Nesse sentido, os textos se permitem reescrever uma infância para Maria Quitéria/Soldado Medeiros, que está sempre ligada à sua futura participação na guerra, mas não se permitem narrá-la após dar baixa como soldado. Não sabemos que outros silêncios se produzem sobre a sua vida após a guerra, mas sabemos que aquilo que é narrado, seja no século XIX, seja no século XX, tem a guerra e a pátria como centros da narrativa. Nesse sentido, o trânsito de gênero vivido pela personagem só pode ser entendido como uma provação suportada em nome da pátria, o que significa, portanto, negar qualquer perspectiva de reconhecimento de si a partir desse trânsito, ao mesmo tempo em que se afirma a mulheridade, ainda que se fale que viveu como soldado.

Talvez, por isso, nenhuma narrativa avance em sua história para além das circunstâncias da guerra. Assim, podemos dizer que até a obra de Reis Júnior (1953), a narrativa sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros é militarizada, seja pelo Império, seja pela República, seja pelo exército, uma vez que está construída em torno de sua capacidade guerreira e de sua atuação nas guerras de independência. Essa estrutura narrativa, no entanto, começa a ser fissurada com a publicação, em 1958, da obra *Maria Quitéria: peça em três atos*, de Nancy Navarro Carvalho.

O texto dramático de Carvalho (1958), ainda que esteja, assim como as obras anteriores, narrativamente determinada pelas circunstâncias da guerra, aponta, no entanto, para uma reescritura feminista de sua história. Carvalho (1958), sem operar grandes rupturas nos tópicos narrativos sobre Maria Quitéria, produz, no entanto, um novo olhar sobre a personagem. Nesse sentido, “A luta de Maria não é só a luta pelo Brasil livre [...] É a luta da mulher, em si, contra um sistema de vida que lhe tolhe excessivamente as tendências, os anseios, os gostos” (CARVALHO, 1958, p. 53).

Essa última afirmação de Sampaio, que é amigo da família e mais velho que Gonçalo, o que lhe permite certa posição de autoridade, o que não estava dado a Maria Quitéria/Soldado Medeiros, serve ao texto não só para discutir o patriarcado e a mulheridade, mas também para discutir lugares comuns, e machistas, atribuídos ao feminismo. Nesse sentido, Gonçalo responde a Sampaio que “as mulheres querem virar homens”, ao que Sampaio responde que “Dia virá em que a mulher terá os mesmos direitos que o homem!... E é isto que Maria com sua coragem tenta provar sem o saber!... Direito à mesma liberdade que o Brasil terá qualquer dia destes!” (CARVALHO, 1958, p. 53).

Afirmações feministas exclusivamente ditas através de um personagem masculino, assim como uma atuação em prol da mulher não elaborada racionalmente por Maria Quitéria/Soldado Medeiros, obviamente podem sugerir que até mesmo o feminismo é uma elaboração racional masculina, no entanto, preferimos acreditar que é antes uma estratégia narrativa usada pela autora para tornar possível a discussão, uma vez que em um universo dominado pelos homens, a voz feminina seria previamente desautorizada. É necessário recordar também que a obra de Carvalho, publicada em 1958, pelo Ministério da Educação, é resultado de um concurso promovido pelo governo getulista, que visava promover atividades extracurriculares “eficientes de formação e aprimoramento da personalidade dos adolescentes, sob o triplice aspecto moral, intelectual e cívico” (CARVALHO, 1958, p. 3).

Nesse sentido, as provocações feministas inseridas pela autora no texto, através de Sampaio, que é um personagem inteiramente ficcional, parece-nos uma estratégia corajosa e muito bem elaborada pela autora para promover o debate feminista em um ambiente que provavelmente o silenciaria. No que se refere ao gênero de Maria Quitéria/Soldado Medeiros, a personagem é entendida exclusivamente como uma mulher (cisgênera), o que não impede a autora de afirmar que a personagem tem uma “varonil naturalidade” (CARVALHO, 1958, p. 37). Carvalho não afirma que o trânsito de gênero é um disfarce como nos outros textos, e apesar de entender que é uma prática circunstancial à guerra, afirma que Quitéria fazia uso de peças do

vestuário masculino, como calças, muito antes da guerra (CARVALHO, 1958, p. 25).

Assim, podemos dizer que a personagem é narrada como uma donzela-guerreira, uma vez que a vida como homem e soldado, apesar de algumas transgressões de gênero, estão circunscritas à guerra. Nesse sentido, o fim da guerra não significa um retorno à uma ordem de gênero, uma vez que Maria Quitéria/Soldado Medeiros sempre a transgrediu, seja porque usa roupas entendidas como masculinas (CARVALHO, 1958, p. 25), seja porque ousa questionar o pai publicamente (CARVALHO, 1958, p. 13), seja porque maneja armas, ainda que também o façam outras mulheres (CARVALHO, 1958, p. 21), seja porque fuge da casa paterna (CARVALHO, 1958, p. 25), seja porque segue como soldado, contrariando a vontade do pai (CARVALHO, 1958, p. 42).

Por fim, é preciso destacar ainda que enquanto nas outras obras a presença de pessoas negras escravizadas esteve sempre restrita à afirmação de Gonçalo de que não permitiria a participação de um de seus escravos na guerra porque eles não teriam interesse nela, na peça de Carvalho é dado algum protagonismo a essas pessoas através da personagem Sebastiana, que mesmo não assumindo uma voz que questione a escravidão, não deixa de marcar o passado escravocrata da família de Maria Quitéria/Soldado Medeiros. Nesse sentido, a escravidão de pessoas negras, que pode passar despercebida nos outros textos, ganha no texto de Carvalho materialidade com a história e a voz de Sebastiana.

Conclusões

Nas seis obras do século XIX, com exceção do poema de Dória (1859), nenhum texto trata exclusivamente de Maria Quitéria/Soldado Medeiros, ao contrário, a personagem está normalmente inserida em obras que abordam, principalmente, mulheres cisgêneras. Essas obras representam um primeiro esforço histórico e literário de transformação de Maria Quitéria/Soldado Medeiros em uma “heroína” da independência nacional, reconhecimento, como vimos, feito pelo próprio imperador D. Pedro I. No entanto, não são capazes de evitar nem que a personagem histórica morra no ostracismo, nem que a personagem literária desapareça entre outras tantas figuras heroicas.

Podemos dizer que enquanto os quatro textos biográficos (GRAHAM, 1824; SILVA, 1862; MACEDO, 1876; SABINO, 1899) constroem a personagem como uma donzela-guerreira, uma vez que narram o trânsito de gênero e a vida como soldado, ainda que entendam o trânsito somente como disfarce, os dois textos poéticos (TITARA, 1837; DÓRIA, 1859) narram a personagem exclusivamente como uma mulher guerreira, ocultando, portanto, qualquer referência a uma possível vida como homem. Nesse sentido, a economia poética tem se mostrado mais conservadora. Quando narrado, o trânsito de gênero é unanimemente entendido como um disfarce, um sacrifício pela pátria. Dessa forma, Maria Quitéria/Soldado Medeiros é sempre entendida como uma mulher (ciscigênera).

Além disso, podemos destacar também que essas narrativas obedecem a uma ordem que é tanto laudatória quanto militarizada. Nesse sentido, a personagem é construída de forma sempre elogiosa, e elementos que poderiam problematizar esse lugar, ainda que apareçam, não são problematizados. Sabemos, por exemplo, que Maria Quitéria/Soldado Medeiros está inserida em uma ordem escravocrata, uma vez que há documentos cartoriais que comprovam que Gonçalo mantinha pessoas escravizadas em sua fazenda, no entanto, não sabemos como ela se posiciona diante desta barbárie. Além disso, como já dissemos, as obras do XIX constroem a vida da personagem sempre em torno das atividades militares e da capacidade guerreira da personagem, mesmo quando fabulam sobre o seu passado.

As obras do século XX, analisadas aqui, podem ser pensadas a partir dos contextos em que foram produzidas e publicadas. A biografia de Taunay (1922), por exemplo, está inserida dentro das comemorações do centenário da independência brasileira, o que faz com que Maria Quitéria/Soldado Medeiros apareça ao lado de outras personagens importantes da independência brasileira, hegemonicamente os homens (ciscigêneros). Nesse sentido, a personagem segue sendo construída a partir de sua excepcionalidade guerreira e de seu amor patriótico, sendo entendida exclusivamente como uma mulher (ciscigênera), ainda que narrada como uma donzela-guerreira.

As biografias de Souza (1936) e Barros Vidal (1945), ainda que um pouco mais distantes destas comemorações, seguem narrando-a como uma

donzela-guerreira, reafirmando a mulheridade e entendendo o trânsito como ou como disfarce ou como algo circunstancial ao período da guerra. No entanto, representam um primeiro esforço por ultrapassar a narrativa de Graham (1824), buscando assim novas informações biográficas sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros. Apesar desse esforço incipiente, podemos dizer que as obras seguem ainda reelaborando um conjunto de informações do século XIX.

As comemorações do centenário de morte de Maria Quitéria/Soldado Medeiros, que coincidem com as comemorações dos cento e cinquenta anos do patrono do exército brasileiro, o Duque de Caxias, fazem com que a personagem seja celebrada a partir de diferentes espaços não só como uma heroína brasileira, mas também como a patrona do exército. Nesse sentido, há uma série de comemorações públicas financiadas pelo exército e pelo governo getulista que promovem não só eventos e solenidades, mas também a produção de estátua e de medalhas, além do financiamento e publicação de pesquisas sobre Maria Quitéria/Soldado Medeiros.

Esse novo momento representa finalmente a saída da personagem histórica e literária do ostracismo, e a popularização de sua história, inclusive através da escola, assim como representa também o aparecimento de biografias exclusivamente centradas em sua história. Apesar disso, Reis Júnior (1953) e Carvalho (1958) seguem narrando-a como uma donzela-guerreira, como uma mulher cisgênera, entendendo o trânsito de gênero como disfarce, e limitando-a a uma perspectiva militarizada.

A obra de Carvalho (1958), no entanto, sem abandonar uma perspectiva militarizada da história de Maria Quitéria/Soldado Medeiros, parece apontar para uma reescritura dessa história a partir de uma perspectiva feminista. Essa hipótese precisa ser verificada com a análise de novos livros. De forma geral, no entanto, podemos dizer que as doze obras analisadas são incapazes de imaginar e de narrar a personagem para além da farda. Os textos não conseguem fabular como Maria Quitéria/Soldado Medeiros viveu após o fim da guerra de independência, ainda que sejam capazes de reelaborar o passado, obviamente como uma forma de reconstruir coerentemente um passado para um futuro soldado, para uma futura

heroína. Talvez não narrar seja uma forma de manter a coerência da heroína nacional.

Apesar de ser entendida e celebrada como uma heroína nacional, Maria Quitéria não pode ser uma identidade feminina nacional possível a outras mulheres. Domesticada pelo militarismo e narrada a partir da excepcionalidade de sua vida, na mesma medida em que os textos fazem questão de reafirmar um retorno à ordem de gênero após a guerra, a história de Maria Quitéria/Soldado Medeiros não consegue nem mesmo fazer, como pudemos ver com Jovita Feitosa, com que outras “mulheres” vivam, ao menos durante o período histórico analisado, a experiência do exército brasileiro. A patrona do exército brasileiro é, portanto, uma exceção, e, por isso, não pode ser um caminho para outras “mulheres”.

Referências

- VIDAL, Olmio Barros. *Precursoras brasileiras*. Rio de Janeiro: A Noite, 1945.
- BATISTA, Edilene. Diadorim, Maria Moura e Monja Alférez: faces diferenciadas do mito da donzela guerreira. In: *I Congreso Internacional de Comunicación y Género*, 2012, Sevilla. Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género. Sevilla: Editorial Madrid, 2012.
- CARVALHO, Nancy Navarro. *Maria Quitéria: peça em três atos*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 1958.
- DÓRIA, Franklin. À heroína. In: LIMA, João Francisco. *A incrível Maria Quitéria*. São Paulo: Nova Época, 1977.
- ENTREGA dos prêmios aos vencedores do concurso de peças teatrais. *A Noite*. Rio de Janeiro, n. 15.197, p. 11, 1955.
- FREITAS, Norma. O solar e o lunar em Luzia-Homem: a trajetória da donzela-guerreira. *Revista de linguagem do cinema e do audiovisual*, v. 1, n. 2, 2012.
- GALVÃO, Walnice. *A donzela-guerreira: um estudo de gênero*. São Paulo: Senac, 1998.
- GRAHAM, Maria. *Diário de uma viagem ao Brasil*. São Paulo: USP, 1990.
- KRAAY, Hendrik. "Em outra coisa não falavam os pardos, cabras, e crioulos": o "recrutamento" de escravos na guerra da Independência na Bahia. *Revista Brasileira de História*, v. 22, n. 43, 2002.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Anno biographico brasileiro. Rio de Janeiro: Typ. e Lithographia do Imperial Instituto Artistico, 1876.*

MAIA, Helder Thiago. Transgressões Canônicas: Queerizando a Donzela-Guerreira. *Cadernos de literatura comparada*, n. 39, p. 91-108, 2018.

REIS JUNIOR, Pereira. *Maria Quitéria*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1953.

COELHO, Raphael Rodrigues. *A memória de uma heroína: a construção do mito de Maria Quitéria pelo exército brasileiro (1953)*. Tese de Doutorado em História, Universidade Federal Fluminense (UFF), 144f, 2019.

SABINO, Ignez. *Mulheres Illustres do Brazil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1899.

SILVA, Anazildo Vasconcelos. *Formação épica da literatura brasileira*. Jundiá: Paco, 2017.

SOUZA, Bernardino José. *Heroínas Bahianas*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1936.

SILVA, Joaquim Norberto Souza. *Brasileiras Célebres*. Brasília: Senado Federal, 2004.

TAUNAY, Affonso de. *Grandes vultos da independência brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1922.

TITARA, Ladislau dos Santos. *Paraguassú: Epopéia da Guerra da Independência da Bahia. Parte Segunda*. Bahia: Typ. do Diario, 1837.

VILALVA, Walnice. *Marias: estudo sobre a donzela-guerreira no romance brasileiro*. Campinas: UNICAMP, 2004. 193f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

WARDEN, David. *Histoire de L'Empire du Brésil, depuis sa decouverte jusqu'a nos jours*. Tome II. Paris: Chez L'Editeur, 1833.

Recebido em 21 de maio de 2022.

Aceito em 18 de junho de 2022.

O UNIFORME ESCOLAR E SEUS “LUGARES” DE SIGNIFICAÇÃO: AMBIVALÊNCIAS E “IDEAIS DE MULHER”

Maria Salete de Souza Nery¹
Wilson Rogério Penteado Júnior²

Resumo: Este trabalho versa sobre o uniforme escolar feminino – essa composição indumentária padronizada e definida pela instituição escolar para uso de seus membros-estudantes em caráter obrigatório – com o objetivo de discutir as transformações nos seus significados. Para tal empreendimento, foram considerados relatos de duas mulheres, de diferentes gerações, que estudaram em escolas formais do estado da Bahia nos anos 1950-1960 e 1980-1990. Sobre os relatos, um deles é fruto de entrevista, do tipo narrativo, e o outro diz respeito às experiências particulares da autora deste artigo, o que constituiu o mote primeiro para o desenvolvimento desta investigação. Apesar de se tratar de uma narrativa pessoal, de cunho autobiográfico, as interpretações a respeito são fruto do diálogo constante entre os dois autores deste artigo – assim, trata-se de uma experiência pessoal analisada conjuntamente por aquela que viveu a experiência e por um observador externo, ambos pesquisadores. A conclusão é de que pode-se afirmar um relativo esquecimento do uniforme enquanto instrumento pedagógico para construção da mulher ideal na perspectiva burguesa em direção ao debate sobre liberdade e igualdade, a partir dos avanços na individualização, informalização dos costumes e diminuição das distâncias entre homens e mulheres.

Palavras-Chave: Uniforme escolar. Educação da mulher. Corpo.

EL UNIFORME ESCOLAR Y SUS "LUGARES" DE SIGNIFICACIÓN: AMBIVALENCIAS E "IDEALES DE MUJER"

Resumen: Este trabajo trata sobre el uniforme escolar femenino – esta composición indumentaria estandarizada y definida por la institución escolar para uso obligatorio de sus estudiantes-miembros – con el objetivo de discutir las transformaciones en sus significados. Para este emprendimiento se consideraron los informes de dos mujeres, de diferentes generaciones, que

¹ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Professora Associada, Nível 3, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. E-mail: saletenery@ufrb.edu.br.

² Doutor em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor Associado, Nível 3, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. E-mail: penteadowjr@ufrb.edu.br.

estudiaron en escuelas formales del estado de Bahía en las décadas de 1950-1960 y 1980-1990. Sobre los informes, uno de ellos es el resultado de entrevista, de tipo narrativo, y el otro se refiere a las vivencias particulares del autor de este artículo, que constituyó la primera razón para el desarrollo de esta investigación. A pesar de ser una narrativa personal, de naturaleza autobiográfica, las interpretaciones al respecto son el resultado del diálogo constante entre los dos autores de este artículo, por lo que se trata de una experiencia personal analizada conjuntamente por quien vivió la experiencia y por un observador externo, ambos investigadores. La conclusión es que es posible afirmar un relativo descuido del uniforme como herramienta pedagógica para la construcción de la mujer ideal en la perspectiva burguesa hacia el debate sobre la libertad y la igualdad, a partir de avances en la individualización, informalización de costumbres y reducción de las distancias entre hombres y mujeres.

Palabras-Clave: Uniforme escolar. Educación de las mujeres. Cuerpo

Introdução

Por que existem uniformes escolares? Quais são os significados sócio-históricos que nos permitem compreender a criação dessa indumentária e a sua mais recente contestação/flexibilização? Este artigo, embora não ambicione exaurir o debate em torno de tais questões, propõe desenvolver apontamentos evocados a partir delas, uma vez que as polêmicas envolvendo o uso do uniforme escolar, e suas diversas implicações, estão na ordem do dia.

Em matéria publicada em novembro de 2018 no *HuffPost US* (PECK, 2018), apresenta-se o caso de Bonnie Peltier, que luta judicialmente pelo direito de sua filha poder usar bermudas e calças em sua escola, a Charter Day School, reputado colégio público da Carolina do Norte que tem como código o uso de saias pelas meninas. Apesar de as estudantes, segundo a reportagem, enfatizarem que não podem executar certos movimentos em suas brincadeiras, por conta das saias, e serem obrigadas a sentar com as pernas para o lado, sendo advertidas quando cruzam as pernas, o colégio mantém a sua deliberação alegando que o código vestimentar se refere a cavalheirismo e boas maneiras, bem como são parte dos valores tradicionais da instituição. A batalha já dura três anos, sem haver uma definição a respeito.

Já no tradicional Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, após muitas reivindicações, os estudantes, segundo reportagem divulgada pelo UOL

Educação em fevereiro de 2014, conseguiram autorização para usar a bermuda de educação física nos demais dias de aula por conta do intenso calor na cidade. "A medida é inédita nos 176 anos de existência do colégio" (MELO, 2014). O uniforme da instituição consiste numa blusa com logotipo da mesma, saia pregueada para as meninas e calças em brim azul marinho para os meninos. Já em 10 de setembro de 2014, foi publicada uma matéria no *Jornal O Globo* intitulada: "Meninos do colégio Pedro II vão à escola de saia em apoio a colega transexual". O estudante em questão costumava usar calças e nome de batismo masculino nas dependências do colégio, mas resolveu usar saia num dos intervalos de aula, o que mereceu repreensão pela instituição. Nove dias após, no dia 01 de setembro, cerca de 15 estudantes, em apoio ao colega, protestaram usando saias durante as aulas.

Anos antes, em 2008, a revista *Vogue Kids Brasil*, suplemento da revista *Vogue*, publicou uma matéria sobre os uniformes escolares como polêmica fashion: duas mães apresentavam seus pontos de vista a respeito de usar, ou não, uniforme escolar. Para a primeira mãe, estudar num colégio que não tem uniforme escolar significa a possibilidade de a criança aprender a fazer escolhas e respeitar as diferenças. Para ela, o valor em questão e que importa assegurar é o da liberdade, e esta não poderia ser resumida a uma forma de apelo consumista para concorrência entre colegas a partir das aparências. Ao contrário, é uma possibilidade de aprendizado sobre os limites das mesmas. Já do ponto de vista da segunda mãe, o valor que os uniformes ajudam a resguardar é o da igualdade. A padronização proporcionada pelos uniformes seria um modo de diminuir as competições e promover a democracia no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que evita os problemas decorrentes da necessidade de escolhas ou das trocas de roupas antes de ir ao estudo. Ou seja, é também aliado da praticidade.

Seja como for, as polêmicas que envolvem o uso do uniforme escolar nos provocam a pensar a relação corpo-roupa, ou, mais exatamente, as implicações sociais decorrentes do corpo vestido, uma vez que, pode-se afirmar, o corpo somente "se realiza na sua conjunção com os signos que o sinalizam e o colocam em visibilidade" (FONSECA, 2015, p. 24). Em adendo, podemos pensar, nos termos colocados por Foucault, que o corpo está imerso "num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas

o investem, o marcam [...] exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 1987, p. 28). Nesta concepção, o uniforme escolar pode ser entendido como importante dispositivo de classificação cultural, especialmente porque, como bem argumenta Sahlins (2003), as vestimentas, assim como outros artefatos que constituem a sociedade, estão para muito além de uma necessidade de “ordem prática” – isto é, meramente funcional e/ou instrumental. Elas atendem, sobretudo, a critérios situados no nível do “simbólico” “produzindo diferenças significativas entre [...] categorias” (SAHLINS, 2003, p. 181).

Tais afirmações, porém, se mostram eficazes apenas para efeito de considerações iniciais. A complexidade que envolve o uso dos uniformes escolares e suas ambivalências parece nos exigir mais, induzindo-nos a considerar as transformações históricas nos significados deste tipo de indumentária.

Se atualmente os debates acerca dos usos e desusos dos uniformes escolares são voltados à difícil questão da conciliação entre liberdade e igualdade, percebe-se ainda que, mesmo onde o uniforme persiste, estratégias de personalização vêm sendo postas em operação, seja na combinação com específicas calças e/ou calçados, seja pela diversificação de opções de fardamento oferecida pela própria instituição, multiplicando as possibilidades de composições, em atendimento aos desejos de individualização, bem como a um mercado capitalista das diversidades. Com isso, observa-se tendência ao relaxamento das pressões por uniformidade e pelo controle do corpo via traje especificado e, assim, a diversificação de grupos e estilos leva a que o uniforme escolar, mesmo quando ainda é exigido, sofra alguma flexibilização ou sofra críticas para a flexibilização. Pode-se afirmar que esta começa a ocorrer, em especial, nas chamadas escolas laicas, sobretudo a partir dos anos 1960/1970, com o uso de calças pelas moças e com a introdução dos jeans nos colégios.

Com isso posto, chegamos ao cerne do que propomos refletir no presente artigo: A hipótese é de que o processo de informalização dos costumes experimentado, em especial, a partir dos anos 1960 levou ao relativo esquecimento de um significado primacial do uniforme para uso feminino: o de instrumento pedagógico para formação da mulher enquanto mulher. Assim, deslocam-se os significados do uniforme para os debates sobre

liberdade e igualdade, em conformidade com o espírito de liberalização dos tempos mais recentes e com o aumento da laicização das instituições escolares. A alta formalização e fiscalização, bem como a grande arbitrariedade das exigências impostas foram, paulatinamente, cedendo espaço a um processo de ressignificação ligado a transformações sociais mais recentemente experimentadas e que levaram a fazer adormecer antigos significados desta indumentária, como a rígida distinção das roupas por gênero em algumas instituições de ensino.

Para dar conta do tema, recorreremos a relatos de experiências vividas por mulheres que estudaram em escolas formais nos anos 1950-1960 e 1980-1990, em diferentes colégios no estado da Bahia, com o intuito de perceber significados atribuídos ao uso de uniforme escolar nos períodos.

Sobre os relatos, um deles é fruto de entrevista, do tipo narrativo, e o outro diz respeito às experiências particulares da autora deste artigo, o que constituiu o mote primeiro para o desenvolvimento desta investigação. Apesar de se tratar de uma narrativa pessoal, de cunho autobiográfico, as interpretações a respeito são fruto do diálogo constante entre os dois autores deste artigo – assim, trata-se de uma experiência pessoal analisada conjuntamente por aquela que viveu a experiência e por um observador externo, ambos pesquisadores. Esta estratégia é uma das formas de autoetnografia, modo particular de evidenciar o papel e lugar do observador participante no processo de pesquisa, sem escamoteá-lo em nome de uma suposta objetividade plena, e de fazer possível o uso de suas memórias (auto-) na escrituração dos textos que serão densamente interpretados (-etnografia) enquanto experiências vividas com outros e, portanto, articulando o relato pessoal aos demais dados coletados a partir das diferentes técnicas de pesquisa pertinentes (entrevistas, documentos, dentre outros) (ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2010; FREEMAN, 2015). Neste sentido, inspirados em Ortner (2007), entendemos o conceito de subjetividade como uma via privilegiada que articula a complexa relação entre percepções e sentimentos que animam sujeitos atuantes e as formações socioculturais que provocam aquelas percepções e sentimentos. Trata-se, pois, de admitir em termos analíticos “a visão do sujeito como existencialmente complexo, um ser que sente e pensa e reflete, que faz e busca significado” (ORTNER, 2007, p. 379).

Ato contínuo, faz-se importante ressaltar que o tema que sustenta este artigo se mostra relevante, dentre outros aspectos, por problematizar a relação corpo-roupa, visto que apesar do aumento significativo da quantidade de trabalhos dedicados à interpretação sócio-antropológica do corpo e de suas técnicas/performances, observa-se que o corpo em tais estudos ainda está, na maior parte das vezes, metaforicamente nu. Ou seja, há estudos sobre o corpo e há estudos sobre a roupa, e em poucos momentos eles se encontram. Investir, em termos analíticos, na articulação corpo-roupa, portanto, se faz importante, haja vista que as roupas conformam, mas também constroem os corpos. Elas ditam limites a ele, isto é, possibilitam movimentos ou os limitam a depender de seus cortes, costuras e tecidos. Ao mesmo tempo, o usuário pode se conformar, ou não, à roupa, aceitando seus limites ou os ultrapassando, esgarçando o tecido e rompendo as costuras. Neste sentido, buscamos dar conta da relação corpo-roupa, pensando esta num modo diferente daquilo que McLuhan destacou no texto "O vestuário como extensão do corpo" (1999). A roupa, socialmente criada, é símbolo material e, enquanto tal, expressa o mundo de que faz parte, em termos sócio-históricos, e ajuda, de algum modo, a construí-lo por ser mediação entre indivíduos-criadores e usuários. Assim, estabelece-se uma relação roupa-usuário que faz com que também a roupa fique marcada pelas experiências, costumes e comportamentos da pessoa que a porta, explicitando traços biográficos desta e, ao mesmo tempo, o contexto mais amplo do qual esse indivíduo é parte, uma vez que se tratam de experiências vividas com outros. Em consequência, a roupa se coloca como memória material de seu usuário e grupo (STALLYBRASS, 2000).

Enfim, este trabalho versa sobre o lugar das materialidades no mundo social a partir da relação corpo-roupa. Para tanto, tomamos o uniforme escolar feminino, essa composição indumentária padronizada e definida pela instituição escolar para uso de seus membros-estudantes em caráter obrigatório. A primeira pergunta a colocar é: por que definir um traje para estudantes? Como compreender os atuais debates sobre o uso, ou não, de uniformes? A mencionada relação corpo-roupa é, pois, interpretada a partir da leitura da rede de relações interdependentes que atam não apenas os usuários dos uniformes escolares, mas também seus propositores, permitindo

que significados antigos possam emergir de modo mais claro e que as recentes ressignificações possam ser compreendidas a partir de um olhar processual.

O uniforme escolar entre discursos

As recordações de Joana³, quando narra suas experiências em colégio na cidade de Santo Amaro (Bahia, Brasil), nos anos 1950-1960, pouco trazem à tona quem eram os professores ou mesmo as estratégias de ensino. Sua fala se centra: 1) em sua dificuldade para ingressar nos bancos escolares, já que sua família considerava um absurdo a mulher estudar (na perspectiva de seus pais, trabalhadores rurais, a mulher aprendia a escrever para enviar bilhetes a namorados); 2) nas avaliações, que ela entende mais rígidas que as atuais, em especial as avaliações orais; e 3) especialmente, nos cuidados com os uniformes escolares. Joana, que hoje tem 78 anos, foi uma das muitas moças na época que estudaram em escola para formação de professoras, a Escola Normal. Ser professora era possibilidade e justificativa para o desenvolvimento intelectual e de uma vida autônoma para a mulher. No entanto, por que os cuidados com a roupa assumem destaque em suas lembranças sobre a vida escolar?

Segundo ela, o uniforme era alvo de intensa preocupação por parte das estudantes, mais especificamente daquelas que, como Joana, estudavam em regime de semi-internato ou de internato, já que eram obrigadas a cuidar pessoalmente de seus uniformes, continuamente inspecionados por agentes escolares. Em verdade, a aparência do estudante, de modo geral, era objeto de escrutínio: a arrumação dos cabelos, a limpeza das unhas e orelhas, o brilho dos sapatos, a cor da blusa, o comprimento da saia... Deste modo, tudo era previamente definido e à estudante cabia seguir à risca as orientações e adquirir/executar o conhecimento e habilidade necessária para cuidar devidamente da higiene de seu corpo e de sua roupa.

O uniforme consistia em camisa branca de tricoline, saia pagueada azul marinho de gorgurão quatro dedos abaixo dos joelhos, meias brancas, mocassins pretos e gravata. Até mesmo a largura das pregas da saia era pré-

³ Nome fictício atribuído à depoente.

definida. Como a blusa era branca, convinha usar sutiã e um camiseta, apesar de o colégio ainda não contar com turmas mistas. Nos anos 1950, com o desenvolvimento econômico experimentado no Brasil e atuação das mulheres em algumas atividades laborais, a exemplo da educação, a presença de mulheres no ensino elementar e médio já estava próximo ao dos homens (BASSANEZI, 2001). No entanto, a mulher ainda era educada fundamentalmente para ser mãe e dona de casa; a sua realização ainda era identificada ao casamento.

É claro que para casar, as jovens teriam de conhecer rapazes – já estava fora de moda casar *sem afeto*, apenas pela vontade dos pais – então, a ênfase na educação para o autocontrole das moças tornou-se ainda mais uma preocupação social. Os pais já não poderiam ser tão rígidos e as jovens deveriam aprender a controlar-se a si mesmas, distinguir o *certo do errado* de forma a conservar suas virtudes e a conter sua sexualidade em limites bem estreitos: *dando-se ao respeito* (BASSANEZI, 2001, p. 610).

A imagem da mulher ideal nos anos 1950 ainda é muito próxima daquela construída no século XIX, que foi um século de transformações agudas na relação mulher-educação. Até o XVIII, as mulheres viviam reclusas, em conformidade com a concepção colonial-católica de que toda mulher é uma potencial Eva e, portanto, um ser que precisa ser vigiado e controlado. Até o citado século, a educação feminina era voltada aos afazeres domésticos. Ela deveria aprender as primeiras letras e um pouco de aritmética para lidar com a vida doméstica. A educação ocorria em casa ou em recolhimentos (clausura) e, mesmo assim, para muito poucas meninas (ARAÚJO, 2001).

A vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, e suas novas formas de sociabilidade que "exigiam" a presença e participação das mulheres nos salões e, portanto, na vida pública, ocasiona intensos debates e tensões a respeito do que deveria ser a mulher. Afinal, frequentar os salões significava que esta mulher deveria estar preparada tanto para as conversas, quanto para as danças, cantos e demonstrações de bom gosto, inclusive vestimentar. Mais do que isso, a mulher deveria aprender a se autocontrolar para se relacionar. Nisso, a sociabilidade de corte era bastante diferente daquilo que a igreja

preconizava e que as mulheres viviam no Brasil. As tensões estabelecidas, no entanto, não ficavam apenas a cargo da igreja e da sociabilidade de corte, mas igualmente de um discurso liberal-médico que passa a disputar lugar na construção da gente higiênica e da Nação do progresso, em especial após a Independência, em 1822.

Com a criação, no século XIX, do ensino médico no Brasil (na Bahia e no Rio de Janeiro, primeiramente), constitui-se um corpo profissional atuante que se vinculava às concepções iluministas francesas e, portanto, agia em nome dos ideais de civilização e de progresso obtidos a partir de uma discussão científica. Os médicos tomavam para si a tarefa de civilizar a sociedade brasileira a partir de dois eixos de atuação: a saúde pública (voltada à salubridade e reordenamento urbano) e a saúde privada (voltada à infância, saúde da mulher, educação física e moral, maternidade, família higiênica, casamento higiênico, etc.) (REIS, 2000). Do ponto de vista do discurso médico, as mulheres deveriam sair da situação de clausura, para o bem de sua saúde física, mas também deveriam receber instrução em estabelecimentos de ensino apropriados, pois deveriam ser educadas para bem educar os seus filhos, os futuros cidadãos brasileiros. Deste modo, os higienistas criticavam a conduta comum de as mulheres de posses entregarem seus filhos ao cuidado de amas (D'INCAO, 2001). Elas deveriam assumir aquilo que eles entendiam como o verdadeiro papel de mãe. A mulher, pois, precisava civilizar-se e ter um aprendizado de caráter científico.

O tensionamento entre tal defesa de transformação da vida feminina e a concepção religiosa de confinamento das mulheres é evidente. No entanto, como afirma Reis (2000), a representação do papel da mulher nos discursos médico e religioso são similares e, por vezes, complementares, uma vez que ambos enfatizam que a natureza feminina é voltada ao casamento, procriação e cuidado com os filhos. Por outro lado, se o discurso médico parece se aproximar do ideal da civilidade cortesã dos encontros e da rua, dela se afasta por seu caráter moralizante. De acordo com o citado discurso médico, a vida em teatros, salões e festas que marcava a sociabilidade de corte era perniciosa à mulher, pois poderia desviá-la de seu objetivo fundamental: o cuidado com a família. Além disso, a vida de corte proporcionaria um excesso de valorização do luxo e das aparências que seria danoso à saúde física e moral

da mulher. Assim, constrói-se toda uma crítica dirigida, inclusive, à indumentária feminina, como, por exemplo, aos decotes e espartilhos (REIS, 2000). É importante lembrar que a educação escolar, mesmo em faculdades, em Portugal e no Brasil era marcadamente religiosa, o que justifica o tipo de discurso construído pelos médicos brasileiros em relação às mulheres. Isso abriu a oportunidade para que o ensino dirigido a elas permanecesse nas mãos da Igreja, apesar das necessárias reformas. De qualquer modo, o debate sobre a instrução feminina, ancorada no desejo de fazer abandonar a imagem do Brasil como país atrasado e de gente ignorante levaria à expansão das escolas para meninas e a uma questão fundamental: a formação de moças para educar as moças. É importante lembrar que a educação, no Brasil, uma vez que era dirigida aos meninos, era feita por homens e, portanto, havia uma carência de mão-de-obra feminina preparada para o exercício da atividade. Em meados do século XIX, começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para a formação de docentes mulheres. O magistério era concebido como extensão da maternidade e, assim, era aceitável para moças solteiras, solteironas e viúvas – portanto, mulheres não-casadas (LOURO, 2001). No entanto, a docência caberia apenas às mulheres "honestas", agora preparadas com uma formação religiosa-cristã e profana-científica, que daria conta das regras de civilidade e de higiene, além da moral. Para tanto, todo o ambiente escolar deveria ser preparado.

A ritualização e padronização dos comportamentos, bem como a própria arquitetura e disposição dos objetos e móveis no ambiente escolar funcionam mais do que como elementos cênicos. São expressões de um sistema de valores que deve ser incorporado pelas estudantes e, deste modo, acabam por se tornar instrumentos para que esse arbitrário social venha a ser naturalizado, ou seja, internalizado e vivido como natureza incontestável dos agentes que estão a eles submetidos por relações de poder que se dão pela autoridade, enquanto poder legitimamente exercido, e pela vigilância, que permite perceber o desviante e puni-lo. Em consequência, uma vez que se trataria de uma natureza, recai sobre o desviante a culpa por seu desvio: a autovigilância se torna elemento fundamental e é complementada e reforçada pela vigilância exercida por terceiros, os agentes escolares e também os demais estudantes. Deste concerto, participa o uniforme escolar,

instrumento de construção de uma coletividade coesa – o estudante e o estudante da específica instituição X – e da construção, no caso aqui estudado, de mulheres ideais à vida doméstica e ao exercício do magistério, tornado vocação feminina.

A pedagogia do uniforme

Os uniformes escolares são o desenvolvimento dos uniformes eclesiásticos. Segundo Craik (2003), os primeiros uniformes escolares teriam surgido na Inglaterra em meados do século XVI, quando foram adotados em escolas denominadas *bluecoats*.

A primeira escola que adotou um uniforme foi a Christ's Hospital em Londres e outras instituições de caridade logo a seguiram. Derivados de roupas eclesiásticas, os uniformes consistiam em casacos azuis no comprimento do tornozelo abotoados na cintura, com saias pregueadas e mangas dólman, culotes na altura do joelho, meia e colarinhos em estilo eclesiástico (CRAIK, 2003, p. 14).

No que se refere ao uniforme militar, ele parece ter surgido em princípios do século XVII, muito próximo ao período de surgimento do uniforme escolar, e inicialmente se relaciona às transformações advindas com a sociedade de corte, quando os príncipes, ávidos por maior autonomia na relação com a nobreza guerreira, começam a pagar em dinheiro (o soldo) novos profissionais da guerra. Estes indivíduos guerreiros, desconhecidos entre si, fazem do uniforme um elemento essencial de identificação das tropas aliadas e rivais na batalha. Na França, é no período de Luís XIV, de intensas guerras, que os uniformes militares são desenvolvidos. Contudo, os uniformes acabarão também por distinguir nação e exército, civis e militares, e contribuirão para a construção da coesão destes como um grupo à parte e, nas vitórias, dignos da exibição de si nos desfiles pelas cidades. Como lembra Roche, "entre o desfile e a batalha nasce o prestígio do uniforme" (ROCHE, 2007, p. 230).

Formando um só corpo que se põe acima das singularidades, cada indivíduo passa a se submeter ao traje que ele deve ser merecedor de carregar. Ao seu papel tático de identificação no campo de batalha, o uniforme militar

funciona como objetivo a ser alcançado: o corpo deve ser moldado a ele e por ele. O uniforme retira o indivíduo de um todo social e o separa para fazê-lo corpo militar (um conjunto coeso) e, simultaneamente, com seus apetrechos incita ao exercício de uma série de técnicas corporais específicas, a exemplo da postura ereta, que se confunde com a retidão de caráter e mesmo um preparo físico, uma resistência física, que permite ter os músculos necessários a fazer com que a roupa seja devidamente "preenchida". Por fim, instila-se a aceitação da higiene, da hierarquia e da disciplina. O uniforme deve estar impecavelmente limpo, sem amassados e deve exibir as insígnias que identificam o lugar ocupado na hierarquia. Tudo isso exige disciplina física e moral do indivíduo, a ponto de se fazer com que o militar assuma um papel entendido como prioritariamente feminino: ele deve cuidar pessoalmente de seu uniforme. Enfim, o uniforme militar simboliza poder e suscita emoções.

O filme *Nascido para matar* (*Full metal jacket*), de Stanley Kubrick (1987), que trata da Guerra do Vietnã, mostra, em sua primeira parte, o árduo treinamento a que são submetidos os norte-americanos aspirantes a soldados para se tornarem aptos a enfrentar o campo de batalha. Em verdade, o campo de treinamento para a forja do soldado seria, de pronto, o primeiro campo de batalha a ser enfrentado. E, nisso, a cena inicial do filme de Kubrick é reveladora. O ingresso do novato no mundo militar carece de um ritual de "esquecimento" de si, enquanto *eu* que tem uma história coletiva específica, para a assunção de um novo *eu-nós*, a corporação. Para tanto, é necessário um conjunto de ações que torne a unidade factível e literalmente visível, a fim de que a coesão, no caso a construção de uma unidade mais homogênea, se estabeleça. O uniforme parece, no filme, dar conta de dois elementos: através dele avança-se na despersonalização e, pois, na assunção de nova identidade, a de soldado; e através dos cuidados com ele se exercita a disciplina, enquanto obediência cega às ordens. Engraxar os sapatos, saber tirar os amassados das roupas, mantê-las limpas, abotoar devidamente a camisa aparecem como quase insignificante parte de todo um processo de separação do mundo ordinário e imersão em um novo, o mundo militar da corporação. No entanto, ao compor esse conjunto de ações e ao interpretá-lo nele, o aparentemente insignificante aparece em seu pleno e fundamental significado de formação de condutas.

Interpretação similar pode ser feita a partir do uniforme escolar. Ao separar o indivíduo, cria o estudante. No caso feminino, ao criar a estudante, abre-se a possibilidade de melhor construir a mulher, ou melhor, um determinado tipo de mulher. O caráter coletivo do uso do uniforme escolar contribui para reforçar o seu papel pedagógico. A moça, do mesmo modo que o soldado, deve se ajustar à roupa, mais do que o contrário.

Afirmar que o uniforme escolar funcionava como instrumento pedagógico significa argumentar a favor da ideia de que ele ajudava a construir técnicas de corpo, no sentido atribuído por Marcel Mauss (2003) de formas tornadas tradicionais de mulheres (no caso) se servirem de seus corpos. Os cortes e tecidos promovem e incitam determinados movimentos corporais em detrimento de outros. Tais movimentos deveriam estar ajustados à representação da mulher que essas estudantes deveriam encarnar. O projeto pedagógico estaria completo quando não houvesse brutais diferenças entre o modelo e o modelado, ou melhor, quando se tornassem um só. Assim, essas moças poderiam reproduzir, em sua atividade em sala de aula ou no lar, o mesmo modelo como coisa natural da mulher.

Se Mauss articula a noção de técnica à de tradição e eficácia para dar conta da questão da transmissão intergeracional dos modos de lidar com o corpo, em termos de movimentos e dos cuidados a ele dirigidos, podemos observar, a partir do uniforme escolar, como vai se dando a construção de técnicas que, se não chegavam a romper radicalmente com o passado, sem dúvidas o recriaram e adaptaram à condição presente. Em suma, é possível enxergar como foi se dando a construção da tradição, tanto de uso dos uniformes como de técnicas corporais de uma mulher brasileira civilizada. Por isso, inclusive, o uniforme servia de atalho ao potencializar a assunção do modelo de mulher burguesa-higiênica-civilizada pelas brasileiras no contexto dos séculos XIX e XX. Ou seja, o ensino das técnicas de corpo não se limita à imitação e ao discurso oral, pois se espraia por uma série de ações adicionais, inclusive se valendo dos elementos materiais, como disposição de objetos no espaço ou tecidos e adornos. Contudo, ainda que defendamos aqui a interpretação do uniforme escolar enquanto esse instrumento pedagógico que contribuiu para a forja de uma "nova" mulher que deveria esquecer um passado recente e ainda presente nas casas do que era pertencer ao sexo

feminino, estamos longe de afirmar que havia plena consciência de que a roupa era um recurso para tal fim.

A naturalização do arbitrário depende do esquecimento também por aqueles que orquestram mudanças. A partir do momento em que vão se delineando os contornos da "nova" mulher e que se assume a crença de que esta é a ideal, há a incorporação do projeto e um padrão de gosto vai se definindo em conformidade a ele. Talvez o específico do traje escolar – seus tecidos, cores, modelos – tenham sido apenas compreendidos como os mais adequados a moças civilizadas, higiênicas e de respeito, e não como mais adequado caminho à construção de moças, o que é bastante diferente. No caso dos desenvolvimentos que o uniforme escolar sofreu até meados do século XX, é possível apontar que não apenas o mundo eclesiástico, mas também o militar contribuíram como forte inspiração, bem como os usos e modas em França e na Inglaterra – referências em termos de civilidade e modas, e fonte primordial dos produtos que circulavam pelo mercado brasileiro⁴. Em consequência, os específicos uniformes usados expressam ideias sobre as mulheres, inclusive em suas tensões e ambivalências, e relações de dependência cultural e econômica.

Uma vez que os uniformes contribuem à internalização dos mencionados valores, servem de mediação para que estes se convertam em práticas a partir de disposições que, na verdade, são socialmente geradas, mas experimentadas como individuais e naturais. A importância do corpo em tal projeto se dá na medida em que ele não apenas serve como veículo de expressão de valores. Como bem afirmou Bourdieu, "o que é aprendido pelo corpo não é algo que se tem, como um saber que se pode segurar diante de si, mas algo que se é" (BOURDIEU, 2009, p. 120). Ao ensino racionalizado da pedagogia escolar estruturada em currículo disciplinar, acrescenta-se uma pedagogia da prática que se integra à outra sem assumir o caráter de um discurso oral, o que talvez aumente os seus efeitos (práticos). Quanto mais cedo essa pedagogia for exercitada junto aos novatos, mais profundos os seus

⁴ Normalmente, da França aportavam os modelos; da Inglaterra, os tecidos.

feitos; quanto mais duradoura, em termos históricos, mais invisíveis podem se tornar os seus significados.

Poder-se-ia, deformando a palavra de Proust, dizer que as pernas, os braços estão plenos de imperativos adormecidos. E é infindável a enumeração dos valores feitos corpos, pela transubstanciação operada pela persuasão clandestina de uma pedagogia implícita, capaz de inculcar toda uma cosmologia, uma ética, uma metafísica, uma política, por meio das injunções tão insignificantes quanto 'fique ereto' ou 'não segure a faca com a mão esquerda' e de inscrever nos detalhes aparentemente mais insignificantes do *jeito*, da *postura* ou das *maneiras* corporais e verbais os princípios fundamentais do arbitrário cultural; assim colocados fora das tomadas de consciência e da explicação (BOURDIEU, 2009, p. 114, grifos nossos).

Bourdieu discutiu as oposições entre o masculino e o feminino, e o fez a partir da interpretação de posturas corporais. Neste sentido, parece ser um exercício oportuno refletir sobre o uniforme escolar como recurso para a conformação no corpo de uma série de posturas que expressam/são valores sociais e classificações de gênero vividas literalmente na carne. Essa ordem de instrumento serve como lembrança constante do tipo de postura que deve ser vivida, e que está aí ainda em aprendizado, pois a roupa está lá sempre junto ao corpo. É como se fosse uma inspeção constante, sem a presença física do inspetor; ao mesmo tempo, como expressão das experiências, a roupa ainda funciona como termo de possível denúncia quanto às prováveis faltas e deslizes de seu usuário, em seus amassados, poeira, desasseio.

Por fim, para além ainda das possíveis oposições de gênero, importam aqui as oposições e complementaridades entre aquilo que foi entendido como formas de ser mulher e os modos como a construção da nova mulher, enquanto projeto racionalizado por homens que se colocam como ilustrados, abre espaço no mercado de trabalho para elas (ainda que de modo bastante restrito, isto é, apenas àquelas que não dispõem de amparo financeiro masculino, inicialmente), e para uma inusitada aproximação entre alguns valores masculinos e femininos, como a apontada disciplina, retidão e liderança (quase militares), expressos nas ambiguidades materiais dos

uniformes: a inserção de elementos entendidos por masculinos, como os mocassins e a gravata.

O que, então, é possível afirmar a respeito dos cuidados com o uniforme escolar a partir dos relatos de Joana? Em primeiro lugar, em observância às formas, é possível inferir que não havia intenção de negação da feminilidade, mas de afirmação do pudor. As saias tinham cós ajustado à cintura, e suas pregas põem em evidência os quadris, num corpo, ao mesmo tempo, escondido pela cor escura e pela relativa rigidez do tecido. Por outro lado, a blusa branca evidencia o asseio da usuária e o promove, enquanto exercício diário de engomar blusas para mantê-las alvas. Não apenas. As pregas das saias exigem extremos cuidados para que estejam impecáveis. Segundo Joana, passar a ferro cuidadosamente não era suficiente; o recurso era dormir com as saias embaixo do colchão para elas amanhecerem perfeitas. O mesmo pode ser dito a respeito da camisa, pois os tecidos exigidos (como tricoline, cambraia e linho) são de difícil cuidado, pois o ferro precisa estar bem quente, e a roupa precisa ser umedecida ao decorrer do processo para que as marcas de amassado desapareçam. Acima de tudo, as roupas precisavam estar bem cuidadas não apenas na chegada da estudante, mas ao decorrer de todo o período em que o traje fosse portado. Isto é, os cuidados com o traje estavam além de sua preparação; estendiam-se ao seu uso no cuidado, por exemplo, ao sentar. Para a camisa se manter sem amassados, e os citados tecidos amassam com bastante facilidade, é necessário sentar com as costas distantes do encosto da cadeira. Para a blusa e a saia permanecerem impecáveis, é necessário o controle e restrição dos movimentos corporais, inclusive para evitar o suor que poderia manchar e marcar a camisa, além de que o excesso de movimentos poderia desfazer ou desalinhar as pregas da saia. Esta, já usada em menor comprimento em comparação ao século XIX, exige cuidado no processo do sentar-se e na postura sentada ainda para evitar o inconveniente de pernas ou roupas íntimas ficarem à mostra, o que também pode ser afirmado quanto à blusa – a postura sempre ereta ajuda à manutenção do pudor. Os mocassins, por sua vez, deveriam estar sempre muito bem lustrados, e não empoeirados, definindo os lugares por onde as moças poderiam passar e o ritmo das caminhadas para evitar inconvenientes expressos nos sapatos riscados e meias sujas. Alvez, retidão, disciplina,

cuidado com a aparência, asseio, comedimento, pudor, feminilidade (mas “sem exageros”) são valores que deveriam ser incorporados para a vida.

Contudo, se se intentava a manutenção de uma mulher voltada ao casamento e ao lar, o entendimento burguês da casa como reinado da mulher, espaço onde ela deve exercer uma chefia, bem como certos valores associados aos uniformes em geral, como a disciplina, a altivez e a liderança, tornam o uniforme escolar de algum modo ambíguo. A nova mulher deve ser líder e, ao mesmo tempo, submissa ao homem. Deve buscar realização (ascender nas hierarquias possíveis e angariar destaque) e deve ser abnegada. Uma interessante ilustração dessas ambiguidades é a citada presença dos masculinos mocassins e das gravatas no uniforme descrito por Joana ao lado de uma saia de modelo Dior, o estilista francês que foi aclamado por resgatar a feminilidade nos trajes das mulheres com suas cinturas ajustadas e saias amplas.

Ao mesmo tempo, as exigências em relação aos uniformes, sentidas como sem sentido aparente pelas estudantes, ou como mera demonstração de poder, torna o uniforme um dos meios privilegiados para transgressões. No contexto da revolução francesa, por exemplo, a farda das tropas reais passa a ser interpretada como símbolo do poder real em contestação. No entanto, em lugar de simplesmente rejeitar os uniformes, cria-se o uniforme dos Guardas Nacionais (ROCHE, 2007). No contexto vivido por Joana, uma transgressão por ela experimentada foi a de, em grupo, pôr tachas de metal nas solas dos sapatos e sair correndo pelos assoalhos de madeira do colégio, o que lhes causou, obviamente, repreensão.

A transgressão pelo uniforme também contou com espaço especial nos relatos de Ana – que viveu suas experiências escolares nos anos de 1980-1990 –, bem como os mecanismos de repressão dos desvios por parte da instituição. Estudante de colégio religioso na cidade de Salvador (Bahia, Brasil), Ana⁵ recorda as transformações que viveu no que toca ao uniforme escolar. Conforme ela, ao ingressar na instituição para cursar a chamada quarta série, em meados dos anos 1980, a rigidez era bastante considerável na

⁵ Nome fictício, cujos dados narrados estão baseados em exercício autoetnográfico, conforme anunciado anteriormente.

determinação dos detalhes do uniforme escolar e mesmo quanto a inspeções na entrada do colégio. O estudante só poderia entrar na instituição fazendo uso dos seguintes itens: camisa padrão da escola – mesmo o casaco para dias frios eram os padronizados pela instituição; calças jeans índigo sem bordados, lavagens especiais ou placas decorativas no cós; meias brancas (de uso obrigatório); tênis marinho com duas listras brancas nas laterais. Era vedado o uso de batom de qualquer cor e de brincos grandes e longos. Como para acessar a sala de aula era necessário passar por três portões com inspetores e como em cada corredor havia um inspetor responsável, pode-se afirmar que havia extremo cuidado com a obediência às regras de aparência e conduta. A desobediência levava ao retorno para casa.

Como lembra Ana, na época de sua irmã mais velha (em cinco anos), chegou a ser pior, pois determinavam a cor da costura da calça (branca, quando na maior parte das lojas encontravam-se calças com costura laranja) e a cor da sola do sapato (creme), para enlouquecimento da família no momento de adquirir os uniformes dos filhos. Ana acompanhava isso, pois saía com a mãe e com a irmã na jornada da caça ao uniforme. A grande questão era: As freiras faziam essas exigências só pra demonstrar poder? Não parecia haver justificativas plausíveis para tais exigências. O período de Ana, contudo, foi de transformações. Era cada vez mais comum a burla das determinações. Estudantes tiravam as meias e dobravam as barras das calças após atravessarem os portões do colégio; camisas diferentes eram postas por cima da do fardamento; os batons apareciam com cada vez maior frequência na boca das moças. Se as inspeções de corredor ainda existiam, brigava-se através da insistência. Punha-se a meia, tirava-se a meia em seguida. Além disso, a convivência dos inspetores de corredor também aumentava, apesar de as freiras fazerem suas inspeções. Certa vez, uma colega teve a boca publicamente esfregada por uma freira porque estava usando batom. A humilhação pública, contudo, não a intimidou. Ela continuou a usar batom.

Em 1990, já era possível usar batom, não usar meias, podia escolher os brincos, variar o tom do jeans da calça. Após sua saída do colégio, afirma Ana, era já possível, inclusive, usar bermudas em lugar das calças. É possível que as frequentes transgressões e a liberação do uso de uniformes em colégios não-religiosos tenha feito com que a pressão por mudança fosse sentida

também nas instituições religiosas, mais resistentes ao afrouxamento no uso do fardamento, junto às escolas militares e àquelas que se representam e são representadas como tradicionais – a exemplo do citado colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Aliás, ao aludirmos sobre este colégio, vale lembrar que os dois embates nele ocorridos em 2014 (apresentados no início deste artigo), seja como contestação ao apego ao tradicional fardamento às expensas de um mais adequado ao calor carioca, seja como meio de problematizar a questão de gênero a partir do caso da defesa da colega transexual, evidenciam a interessante ambivalência ordem/desordem a que os uniformes se prestam.

O uniforme escolar a caminho da informalização

O que ocorre, então, ao decorrer do século XX e que pode ter acarretado a ressignificação e mesmo desuso dos uniformes em algumas instituições escolares?

Sem dúvida, uma série de fatores se articularam a fim de que a pedagogia do uniforme assumisse renovados contornos. Após, em especial, a Primeira Grande Guerra, quando a mulher foi obrigada a assumir postos masculinos de trabalho, tornou-se difícil fazer com que as mulheres de classe média retornassem a uma vida mais doméstica, apesar de serem dirigidos a elas discursos e esforços nesse sentido. Professoras, enfermeiras, costureiras, secretárias, vendedoras... as mulheres foram alçando paulatinamente postos de trabalho e, apesar das resistências, tornando-os "normais" à vida feminina. Por outro lado, as pressões por liberalização política em sentido ampliado, ou seja, as lutas e reivindicações contra os regimes autoritários e a favor das liberdades que se evidenciam na multiplicação dos grupos levam a um desejo de diminuição de certas uniformidades, em especial aquelas de caráter obrigatório, como o uso de uniformes. A difícil conciliação entre democracia e liberdade passa a ser alvo de mais intensos debates. A igualdade de condições deve ser construída ao lado do respeito às diferenças.

Em termos de cotidiano escolar, as turmas mistas são criadas, e os uniformes unificados em muitas escolas, com as calças sendo usadas por meninos e meninas. As mudanças nos centros de poder em direção aos Estados Unidos levam a que ideais de praticidade sejam enfatizados e que as

antigas saias e calças de brim sejam substituídas pelos jeans, práticos, industrializados e que acabam por ser usados por meninos e meninas, ou seja, também mais democráticos. Tal padronização faz com que esta roupa deixe de dizer respeito tão diretamente a diferenças de gênero. Cria-se e se desenvolve a ideia de estudante, em sentido global, na unificação dos currículos, antes distintos para meninos e meninas, e na unificação dos uniformes para ambos os sexos. O uniforme passa, então, a funcionar como democratizador de gênero, em resposta a uma gama de transformações na vida da mulher e às críticas feministas, que têm suas vozes mais ouvidas quanto mais avança o século XX. A partir da uniformização de gênero promovida pelo uniforme, são construídas as diferenças a partir de um modo específico de arrumação da roupa e cabelos ou da escolha de acessórios que permitem a expressão dos diferenciados grupos que partilham do mesmo ambiente escolar.

A conformação de grupos de estilo, iniciada ainda no século XIX, e o avanço na individualização, enquanto desejo de afirmação da singularidade de si, são igualmente fatores decisivos ao contra-movimento de evidenciar as diferenças apesar da uniformização do fardamento. As transgressões são o canal inicial para tanto; contudo, os rumos do mercado capitalista, o seu desenvolvimento técnico, igualmente contribuem para o processo ao prover o mercado de produtos marginalmente diferentes que atendem aos desejos de diferenciação (FEATHERSTONE, 1995). Portanto, a construção de um estilo, tornado um projeto, a partir de bens de consumo que passam a ser entendidos como expressão e, pois, comunicadores desse estilo se torna fundamental no processo de individualização e ecoa no desejo de expressão do *eu* também no ambiente escolar. O uniforme passa a ser contestado enquanto exibição de poder e exige-se participação na definição dos rumos do uniforme, inclusive quanto à decisão a respeito de ele ser mantido, abolido ou flexibilizado. Mais do que isso, a contestação do modelo pedagógico de certas escolas entendidas como tradicionais e o crescimento do prestígio das chamadas "escolas alternativas" que, muitas delas, aboliram o uniforme escolar fizeram com que, em função da concorrência e do receio da perda de alunos, algumas instituições diminuíssem o rigor dirigido ao fardamento e aceitassem sua flexibilização. As transformações experimentadas dizem respeito àquilo que

Elias e Wouters denominam informalização. Ou seja, após o alto grau de formalização experimentado no século XIX na construção de uma segunda natureza marcada pelo controle para aprendizado do autocontrole, estaríamos experimentando, nos séculos XX (acentuadamente, em sua segunda metade) e XXI, um progressivo relaxamento das tensões, não apenas indispensável à manutenção do autocontrole, mas existente também devido às tensões da necessidade de se autocontrolar serem menos sentidas, uma vez que, em grande medida, o autocontrole já teria se transformado numa espécie de natureza (uma terceira natureza, no caso). As moças não precisam mais ficar reclusas e seus gestos não precisam ser tão a duras penas controlado. Isso não significa ausência dos controles (pelo si próprio e por terceiros); significa que a naturalização dos comportamentos socialmente criados se dá por mecanismos mais sutis e complexos que atendem à construção de coletividades ao mesmo tempo em que grupos e individualidades, também socialmente criados e vividos, podem sobressair. É compreensível que os rigores ainda experimentados por Ana nos anos 1980 no que toca ao fardamento na instituição religiosa onde estudou tenham sido vividos como "sem sentido" ou "exibição de poder". Estamos falando de uma transição, mas que já tem boa parte do caráter pedagógico do fardamento deslocado apenas para a questão do aprendizado do asseio e da disciplina. Então os rigores vividos pareciam excessivos.

Na medida em que o 'descontraído' e o 'natural' ganharam importância e as demandas por uma autenticidade individual e uma identidade pessoal socialmente significativa floresceram, comportar-se de acordo com um conjunto de regras de etiqueta rígidas passou, cada vez mais, a ser visto como algo inflexível, como uma *performance* óbvia e previsível, como algo pouco sincero ou mesmo fraudulento. [...] Isso significa que os modos tradicionais de se comportar e regular as emoções perderam parte de sua função protetiva e defensiva. [...] Um número cada vez maior de pessoas pressiona uns aos outros para que desenvolvam meios mais diferenciados e mais flexíveis de autorregulação, criando um ímpeto na direção de níveis mais elevados de conhecimento social, autoconhecimento e reflexividade (WOUTERS, 2012, p. 560).

Sintomática é a mudança nas posturas que as moças faziam ao posar para fotos. Ao comparar os álbuns de fotografias de Joana e Ana, marcado por uma distância temporal de apenas 20 anos (em média), somos postos à frente de um registro das consequências das pressões pela afirmação das singularidades e relaxamento do corpo. As fotos de Ana, dos anos 1980 e 1990, e de outras meninas que tiveram vida escolar no mesmo período evidenciam uma diversidade de poses numa mesma foto como padrão. Quando as meninas aparecem com uma pose padronizada, o tom parece ser jocoso. A padronização dos corpos parece ter se transformado numa piada digna apenas das brincadeiras aparentemente inconsequentes, muito diferente do que se observa nas fotos de Joana. A rigidez do corpo erguido até mais elevado grau, em especial quando as moças estão portando os chamados trajes de gala (usados apenas em momentos especiais), e a uniformidade das poses, combinada à seriedade dos rostos, mesmo quando apresentam leve sorriso, parecem evidenciar um mundo muito diferente e contrastante em comparação ao despojamento corporal de Ana e de suas amigas, apesar de todas estarem fazendo uso de fardamento escolar. O desejo de reconhecimento das diferenças aí se expressa, ainda que as estratégias sejam coletivas. Para tanto, os materiais tiveram que mudar. As blusas não poderiam mais amassar com facilidade. O mundo da praticidade exige que sejam passadas a ferro com agilidade. Os jeans costumam não sujar com facilidade e permitem movimentos mais livres. Os tênis substituem os mocassins e, mais maleáveis, tornam-se “coisa de jovem”, sinônimo mesmo de irreverência.

As mudanças na vida da mulher e a correlata transformação na educação levaram a que o uniforme escolar assumisse outros “lugares” de significação, o que permitiu a sua permanência por sua adaptação ao contexto atual. Sem unanimidades, as instituições que mantêm a obrigatoriedade de uso do uniforme escolar (flexível, ou não) permanecem convivendo com as instituições que optaram por aboli-lo. Instrumento de um autoritário projeto para a construção da mulher, o uniforme passa a ser lido como possível instrumento democratizante dentro das instituições escolares. As

flexibilizações promovidas nos usos dessa ordem de traje agora surgem como inusitada alternativa e possibilidade de ajuste entre democracia e liberdade.

Referências

- ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: PRIORE, M. Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto. 2001. p. 45-77.
- BASSANEZI, C. Mulheres nos anos dourados. In: PRIORE, M. Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto. 2001. p. 606-639.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CRAIK, J. A política cultural do uniforme. *Fashion Theory: a revista da moda, corpo e cultura*. v. 2, n. 2. Berg e Editora Anhembi Morumbi, 2003. p. 5-25.
- D'INCAO, M. Mulher e família burguesa. In: Priore, M. Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 223-240.
- ELLIS, C., ADAMS, Tony E., BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. *Qualitative Social Research*, v. 12, n.1, Art. 1, 2010. Disponível em: <http://nbn-resol.org/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- FEATHERSTONE, M. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995. (Coleção cidade aberta. Série megalópolis).
- FONSECA, A. "Poder e corpo em Foucault: qual corpo?". *Revista de Pós Graduação em Direito da UFC*. v. 35, n. 1, 2015.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREEMAN, J. Trying not to lie... and failing: autoethnography, memory, malleability. *The Qualitative Report*. vol. 20, n. 6, Article 3, 2015. p. 918-929. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/6/freeman3.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- JORNAL O Globo. Meninos do colégio Pedro II vão à escola de saia em apoio a colega transexual. 10 set. 2014. Disponível: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vao-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794>. Acesso em: 15 set. 14.
- LOURO, G. Mulheres na sala de aula. In: Priore, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.
- MAUSS, M. As técnicas do corpo. *Sociologia & antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 401-422.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1999.

MELO, M. L. Colégio Pedro 2 libera o uso de bermuda no verão do Rio de Janeiro. *UOL Educação*. 10 fev. 2014. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/02/07/colégio-pedro-2-libera-o-uso-de-bermuda-no-verao-do-rio-de-janeiro.htm>. Acesso em: 15 set. 2014.

ORTNER, S. Subjetividade e crítica cultural. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 13, n. 28, 2007. p. 375-405.

PASSIANI, E. Não existe pecado abaixo do Equador? Algumas considerações sobre o processo de formação da sociedade de corte no Brasil (1808-1889). *Sociedade e Estado*. v. 27, n. 3, 2012. p. 571-593.

PECK, E. These girls are suing their school for the right to wear pants. *HuffPost US*, 01/11/2018. Disponível em: https://m.huffpostbrasil.com/entry/school-dress-code-skirts-pants_us_5bdb12f9e4b0da7bfc17b66d. Acesso em: 19 nov. 2018.

REIS, A. D. *Cora: lições de comportamento feminino na Bahia do século XIX*. Salvador: FCJA; Centro de Estudos Baianos da UFBA, 2000.

ROCHE, D. A disciplina das aparências: o prestígio do uniforme. In: ROCHE, D. *A cultura das aparências: uma história da indumentária (séculos XVII-XVIII)*. São Paulo: Editora Senac, 2007. p. 227-262.

SAHLINS, M. *Cultura e razão prática*. Trad. Sérgio Tadeu de Niemayer Lamarão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

STALLYBRASS, P. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VOGUE Kids Brasil. *Polêmica fashion: liberdade fashion na escola; uniformes, práticos e democráticos*. Sessão estilo. São Paulo, 2008, p. 36-37.

WOUTERS, C. (). Como continuaram os processos civilizadores: rumo a uma informalização dos comportamentos e a uma personalidade de terceira natureza. *Sociedade e Estado*. v. 27, n. 3, 2012. p. 546-570.

Nascido para matar (Full metal jacket). Produção e direção: Stanley Kubrick. Roteiro: Stanley Kubrick, Michael Herr, Gustav Hasford. Baseado no livro *The short timers* de Gustav Hasford. Co-produtor: Philip Hobbs. 2005 [1987]. Warner Bros. Entertainment Inc. Fullscreen. color. 116 min.

Recebido em 21 de maio de 2022.

Aceito em 18 de junho de 2022.

COSTURAS PERFORMATIVAS: A MESA POSTA DA ARTISTA ANA FRAGA

Geisa Lima dos Santos¹

Resumo: O presente artigo é um recorte da dissertação realizada no Programa de Crítica Cultural finalizada em 2019 e traz para o debate questões relacionadas aos processos de apagamento das mulheres artistas no campo da arte, levando em consideração os padrões ainda vigentes do patriarcalismo, sexismo, falocratismo que ainda permeiam o contexto artístico dificultando as mulheres artistas a visibilização de seus trabalhos, o que ainda fica mais agravado no interior do estado da Bahia. Para além disso, a pesquisa mostra o percurso da artista Ana Fraga, baiana de São Félix, destacando algumas de suas produções e em especial fazendo uma abordagem mais próxima da obra *A Mesa Posta* de 2005, realizada na Galeria Aliança Francesa, na exposição em homenagem ao artista José Pancetti. A obra em questão propôs de forma ácida a quebra de padrões e das violências direcionadas as mulheres, pois se constituía de metáforas que sinalizava – principalmente pela quebra da louça na qual estavam impressas frases machistas, na cor azul criada pelo artista Pancetti – uma proposição para que todos desfizessem os estereótipos, estilhaçassem as normas impostas. Vale destacar que um dos pontos norteadores para a produção da *Mesa Posta* foi a relação violenta de Pancetti com sua esposa Anita Caruso, por isso, a artista inverte a lógica de “homenagear” e usa o tema proposto pela curadora da exposição para questionar os transeuntes sobre o papel, lugar da mulher no seio social.

Palavras-Chave: Arte. Mulher. Ana Fraga. Mesa Posta. Gênero.

PERFORMATIVE SEAMS: THE TABLE SET BY ARTIST ANA FRAGA

Abstract: The present article is a clipping of the dissertation carried out in the Cultural Criticism Program finished in 2019 and brings to the debate issues related to the processes of erasure of artist women in the field of art, taking into consideration the still prevailing patterns of patriarchalism, sexism, phallocratic that still permeate the artistic context making it difficult for artist women to make their work visible, which is even more aggravated in the countryside of Bahia's State. In addition to that, the research shows the path of the artist Ana Fraga, from São Félix, Bahia, highlighting some of her productions and in special making a closer approach to the work The Placed Table from 2005, held at the Française Alliance Gallery, at the exhibition in

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Mulher, Gênero e Feminismos, UFBA. Correio eletrônico: geartelima@gmail.com.

honor of the artist José Pancetti. The work in question proposed in an acid way the breaking of standards and violence directed to women, because it was made of metaphors that signaled – mainly by the breaking of the tableware on which were printed misogynist phrases, in the blue color created by the artist Pancetti – a proposition for everyone to undo the stereotypes, shatter the imposed standards. It is worth mentioning that one of the guiding points for the production of Placed Table was Pancetti's violent relationship with his wife Anita Caruso, therefore, the artist inverts the logic of "pay homage" and uses the proposed theme by the exhibition curator to question the passers-by about the role, place of women in society breast.

Keywords: Art. Woman. Ana Fraga. Placed Table. Gender.

As linhas do horizonte

Ao longo da história, a presença da mulher como produtora artística foi sufocada de diversas formas e demorou até esse espaço abrir-se à sua presença como protagonista. Essa subalternização também acontecia no espaço da retratação, o que fica claro pelo aspecto, por vezes, preconceituoso, presente na ideia da mulher indomável, sedutora e objeto de desejo dos homens – um tema constante na História da Arte, o que põe “[...] o homem como portador ativo do olhar e a mulher como seu objeto. Nesse contexto, a questão do olhar e ser objeto do olhar se relaciona com a identidade de gênero” (CARMEZINI, 2008, p. 4).

Através das leituras realizadas, percebe-se que, tanto na arte ocidental, quanto na arte brasileira, de modo geral, o corpo feminino sempre esteve como um tema explorado de modos variados e, por vezes, foi tratado como um simples objeto ou mercadoria. O que reflete também no reconhecimento da mulher enquanto artista, já que as coisas estão conectadas com os regimes e leis que regem os tempos e lugares. Normalmente elas são mais reconhecidas justamente nos países norteados pela democracia, enquanto que nos lugares onde as ditaduras vigoram com força elas são extremamente reprimidas e sua visibilidade e trabalhos artísticos são relegados ou apagados totalmente da história.

O apagamento e a ausência de conhecimento sobre a arte desenvolvida por mulheres “[...] não significa apenas esquecimento de seus nomes, destruição de suas obras pelo descaso, mas principalmente ‘invisibilidade de significação’” (BARBOSA, 2016, p. 234).

Um fato que demonstra total descaso com a produção de arte de mulheres no Brasil, é que não foi feita nenhuma revisão mais apurada da produção de mulheres no passado, como já foi realizado em outros países. Isso evidencia o quanto é excludente, patriarcal e engaiolado o campo artístico do país, o que significa que os avanços ainda são minúsculos frente à capacidade criativa e produção de arte de mulheres brasileiras. Segundo Ana Mãe Barbosa,

A prova é que o curador do segmento sobre o século XIX da Mostra do Redescobrimento, comemorativa da “descoberta” do Brasil por Portugal, apresentada em 2000 no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, obediente a uma história da arte etnocêntrica e excludente, não apresentou nenhuma obra de artista mulher, quando não precisava se aprofundar muito em pesquisas para descobrir não só Maria Pardos, Alice Santiago e mais umas 200 artistas mulheres listadas numa obra esgotada há 50 anos de Theodoro Braga, que biografou democraticamente os pintores e as pintoras do Brasil até a primeira metade do século XX (BARBOSA, 2016, p. 234).

Foi com a Semana de Arte Moderna, de 1922, que se iniciou o processo de tentar alcançar a igualdade entre homens e mulheres no campo da arte no país, pois os modernistas eram anticolonialistas e essa postura já permitia certa abertura para que eles pensassem sobre a igualdade de gênero e de raça, por exemplo.

Nessa perspectiva, acaba surgindo dois nomes importantes no Modernismo brasileiro: Tarsila do Amaral e Anita Malfatti. Elas permaneceram na história, não simplesmente por ação de igualdade dos homens, mas, sobretudo, por terem sido reconhecidas por mulheres críticas de arte que escreveram livros tratando de suas obras, fortalecendo suas imagens e histórias. Talvez se não fosse por tal ação, também tivessem sido esquecidas ao longo dos tempos. Outro fato relevante, importante de ser mencionado, é que muitos homens daquele tempo ainda eram cruéis em suas posturas em relação às artistas, como no caso de Anita Malfatti que

[...] foi duramente criticada e quase destruída pelo poderoso escritor Monteiro Lobato que, em 1917, escreveu

um artigo atacando-a, intitulado “Paranoia ou mistificação?”. Penso que ele e seus contemporâneos, embora concentrassem sua crítica no estilo modernista de Malfatti, estavam certamente escandalizados pela liberdade daquela jovem em representar nus masculinos com gestos femininos, uma representação de sexualidade ambígua (BARBOSA, 2016, p. 234-235).

Todos esses obstáculos e subjetividades introjetados sobre Tarsila e Anita fizeram com que, mesmo elas tendo sido marcos na produção estética da Arte Brasileira, ao final de suas vidas, suas produções encontravam-se totalmente diferentes de antes, ou seja, pintavam o que era esperado, retratavam o que a sociedade desejava que fizessem: apenas paisagens e temas do imaginário religioso. Aqui fica evidente o quanto o si, o signo e a subjetividade, são construções e não dependem apenas do sujeito, mas sofrem também interferências das normas sociais vigentes.

No Brasil, a celebrada igualdade é descartada pela falta de memória da produção de mulheres. Um exemplo dessa afirmação envolve dois protagonistas ativos no início do abstracionismo no Brasil das décadas de 1950 e 1960, Samson Flexor e Yolanda Mohaly. Foi publicado um livro sobre Flexor, cujo trabalho tem sido lembrado por seus discípulos em exposições e textos. Mohaly, entretanto, embora seja considerada melhor artista do que ele pelos vinte críticos e artistas que entrevistei informalmente em 1990, está sendo esquecida (BARBOSA, 2016, p. 236).

Desse modo, esses pensamentos falocráticos ainda fazem parte do campo artístico atual, e por isso, permanece, em certo nível, difícil a afirmação igualitária das mulheres nesse campo hostil e permeado por disputas, quando na verdade deveria ser diferente, já que o discurso é de liberdade e igualdade.

A quantidade de artistas que trabalham com artes visuais ou plásticas no Brasil é enorme, mas o fator “visibilidade” ainda representa uma conquista que não é tão fácil. Muitas delas deixam de lado a reflexão de um olhar mais crítico sobre as categorizações de gênero, acreditando que assim receberão um tratamento igualitário em relação aos homens artistas. Porém,

pensando em termos de diferenças sociais, na raça, classe social, gênero, poder aquisitivo, a igualdade evapora completamente. Outro exemplo que evidencia essa colocação é que, em pesquisa realizada em 1992, por Ana Mãe Barbosa

[...] pesquisando as dez galerias de arte mais importantes (em termos financeiros) de São Paulo, algumas no mercado por quase 20 anos, descobri que nunca haviam exposto uma artista negra, embora algumas já tivessem exposto artistas negros. É surpreendente que num país miscigenado, divulgado como paraíso racial, problemas de gênero e raça se ocultem por trás de preconceitos mais poderosos, baseados em classificações sociais (BARBOSA, 2016, p. 237).

O cenário baiano artístico se configura na contemporaneidade ainda como lócus em via de abertura para as mulheres artistas visuais, já que em um contexto maior (no Brasil como um todo) esses processos de invisibilização ainda são fortes e, sobretudo, em se tratando das artistas do interior e que trabalhem com linguagens que não são consideradas vendáveis. Sobre esses entraves, Ana Fraga revela na sua fala que

É sempre como se tivesse a sombra de [...] de um homem, de um grande artista e ainda mais uma mulher vinda do interior da Bahia, parara, vivendo toda aquela situação, e [...] e eu não sei, aí eu continuei a tratar sobre. Eu acho que esse tema de violência, eu acho que essa tema de [...] eu acho que ele está sempre no meu trabalho, um pouco menos do que as vezes esse ativismo [...] (FRAGA, 2017).

Ana Maria da Silva Fraga é uma das artistas baianas que vem se destacando no estado; ela nasceu em 25 de novembro de 1974 é licenciada em Desenho e Plástica (2003) e mestra em Artes Visuais, na linha de Processos Criativos (2014), ambos pela Universidade Federal da Bahia. Foi também diretora de Cultura do Município de São Félix (BA), entre 2006 a 2008. Cabe destacar aqui algumas das suas premiações: Menção Especial na VIII Bienal do Recôncavo, Prêmio Matilde Matos 2007 e 2008, Prêmio Salão Regional de Artes Visuais 2008 e 2009. Ela realizou ao longo de sua carreira, exposições individuais significativas como: *Nós* (2014), Galeria Instituto Cultural Brasil–

Alemanha, Salvador (BA), *Tombado* (2014), Galeria ACBEU, Salvador, *Escombros* (2013), Galeria Cañizares, Salvador e *Bonecas # 2 uma roupa* (2008), no Centro Cultural Dannemann, pela qual recebeu Prêmio Matilde Matos.

Participou também de várias exposições coletivas entre elas estão: *Paraconsistentes* (2012), no Instituto Goethe ICBA, Salvador, com performance. *Pausa* (2011) – Instituto Feminino Salvador, com intervenção. *Enciclopédico* (2009) – Salão Regional Porto Seguro – BA. *Vista-se NÃO Vista-se* (2006/2007) – III Bienal do Recôncavo, Centro Cultural Dannemann, São Félix, com instalação e performance. *Afetos Roubados no Tempo* (2006) – Mostra II Galeria Capibaribe Recife (PE). *Casa 401* (2004) – Galeria Aliança Francesa, Salvador, com performance e Instalação, 2005. *O TeCido do Corpo Social* (setembro/2004) – Instituto Feminino, Salvador.

A artista tem como uma de suas inspirações a performer Marina Abramovic, reconhecida mundialmente por suas produções e seu método de trabalho, principalmente pela experimentação que o corpo pode proporcionar na relação com a dor e o sofrimento. A artista esteve no Recôncavo da Bahia, desenvolvendo uma pesquisa voltada para a espiritualidade e foi nesse momento que Ana Fraga manteve contato com ela. Abramovic tem seu próprio “método” criativo e isso fez com que Ana repensasse seu modo de trabalho, pois percebeu que podia criar seus próprios procedimentos. Assim, Fraga realizou uma espécie de laboratório de criação em seu ateliê, voltando-se para aspectos metodológicos definidos por Cohen, como *Work in Progress* (que quer dizer “trabalho em processo”). Relata que criou

[...] a noção de ‘corpo preparado’, mas o que é um ‘corpo preparado’? Claramente esse corpo preparado, não é um corpo que diante das experiências com a matéria resolve criar um roteiro rígido para a ação, mas numa espécie de ensaio flexível, no qual me valho dos exercícios realizados anteriormente à ação (FRAGA, 2014, p. 15).

O esforço de Fraga passa pela ideia do uso do corpo para comunicar “conexões poéticas com o tema do feminino [...] em diálogo com outras artistas mulheres”, (FRAGA, 2014, p. 14), como as brasileiras Márcia X e Karin Lambrecht. As experiências com o corpo conduzem à reflexão sobre os materiais relacionados à própria poética – no caso de Ana, linha, agulha,

tesoura, água, pratos, vidro, confete, taças; no meu caso, linhas, agulhas, grampos, pregos, tesouras, fotografias, poesias, gaze, materiais que possuem, a priori, um som e acabam adquirindo outros variados significados.

Indagada sobre a presença do artista na academia e sua postura diante das imposições ela diz: “olhe eu acho que, vou lhe falar, mesmo o ensino em arte ele tá longe da arte, [...] eu acho que como se diz o artista como um eterno preguiçoso sabe? E não é, eu acho que artista, todo artista ele tem sua metodologia” (FRAGA, 2017). Isso mostra que a academia, nesse caso, em se tratando de um curso de Artes (que deveria ser mais flexível e motivar os processos criativos), ainda enjaula e divide em compartimentos os saberes e fazeres dos sujeitos. Desse modo, a formação do artista dentro do contexto que Ana Fraga vivenciou ainda é muito rígida e limitadora por operar mais com padrões do que com a liberdade expressiva dos sujeitos.

As artistas muitas vezes possuem seus métodos de trabalho, seus procedimentos de criação e, como Fraga coloca, muitas vezes esse modo de fazer é desrespeitado/anulado dentro da academia, pois muitos professores

[...] não têm assim nem noção do que é um processo artístico e aí você faz, você escreve a dissertação depois que você faz as coisas, sabe? [...] eu acho que essa pressão que tinha de ver além do texto e tal, eu acho que o que eu via além do texto eu colocava naquilo que era a minha obra, era a minha interpretação daquilo, e muitas vezes as palavras elas não diziam tudo aquilo, então minha dissertação mesmo foi um texto, eu vou lhe dizer eu nem gostei da narrativa, mais eu tive que fazer daquela forma porque tinha que se encaixar no método de mestrado, UFBA e baiana, sabe? (FRAGA, 2017).

Para a artista o momento de embate com a obra, de produção, reflexão sobre os elementos é tão produtivo e importante quanto o de escrita e teoria em se tratando de cursos de Artes, já que existe a “liberdade” de escolher a linha de processos criativos em lugar da linha teórica. Pensando nessa problemática, percebe-se que ainda são necessárias revisões das formas e concepções presentes em graduações, mestrados e doutorados nesse campo de conhecimento, mesmo havendo exigências a serem cumpridas, notas que avaliam os cursos, já que a imaginação e poder de criar são as principais

ferramentas dos artistas. Para ela “[...] o mestrado ainda tem que confiar no artista, no trabalho do artista. Acho que ele não conhece, ele se coloca muito acadêmico e esse muito acadêmico ele sufoca” (FRAGA, 2017).

Durante o mestrado Fraga desenvolveu uma espécie de experimento performático em seu ateliê, com o auxílio de Tatak Café (Estudante do curso de Artes Visuais, da UFRB), em que realizava o embate com a matéria e, assim como relata, foi

[...] identificando o que era mais importante no meu trabalho e delas aí eu tirei umas duas ou três e desenvolvi muito mais do que as outras, as outras eu deixei como se fosse estudos né? experimentos e tal. [...] E aí eu comecei a pensar no... no meu trabalho, o que é que eu queria, alguns eu queria desenvolver que era esses nós por conta da, do trabalho (inaudível) de tudo isso, então eu queria ver, eu queria continuar experimentando, experimentei, passei dois anos fazendo os nós, e você ajudou nos nós, por exemplo (FRAGA, 2017).

A linha de criação da artista Ana Fraga perpassa por uma reflexão crítica e criativa dentro de dois eixos: a fragilidade e a transitoriedade, conduzidas por um mecanismo próprio de fazer suas performances e interagir com os objetos que compõem as instalações que cria.

Nesse percurso, ela pensa todo o tempo a presença do corpo, colocando-o num exercício permanente, pois a proximidade com o espectador fez com que ela tivesse que refletir e trabalhar sobre ele, para se preparar e saber lidar com as diversas reações do público durante as suas ações. Esses exercícios são desenvolvidos atualmente em seu ateliê e na sua casa, com o objetivo de conseguir maior consciência dentro de suas performances.

Porém, na maioria dos meus trabalhos com a ação, sobretudo nos primeiros, percebi que a presença do corpo na obra precisava de uma experimentação maior, de uma entrega, de um preparo, e a partir de 2012 passei a repensar a obra, reconsiderando a maneira de meu corpo estar presente na ação (FRAGA, 2017).

Em entrevista, Ana foi questionada sobre a postura das pessoas com relação ao seu papel de artista, com as seguintes perguntas: O que as pessoas da comunidade e da sua família atualmente acham de seu fazer artístico? A visão ainda é de preconceito? Você acha que a visão das pessoas ainda continua como era antes? Ana Fraga então responde de forma tranquila e segura que

Se continua, eu não tô nem aí, porque eu vou continuar sendo assim, mas eu, por exemplo, eu sou tão assim, sei lá, eu não me importo muito não, sabe? E me importo num certo sentido, mas é [...] em outro eu já num [...] A minha família as vezes ela entende, né? [...], ela entende meu trabalho, talvez se fosse homem fosse pior, aí nesse sentido eu acho, mas porque é mulher né [...]. Há não, agora mulher deu pra arte, aí não tem jeito, não tem problema, né? [...]. Mas assim, a minha família acho que às vezes não entende o meu processo de trabalho, isso é natural, né? às vezes é difícil entender, mas a sociedade as pessoas começaram a perceber, porque começaram a ver, o meu trabalho, às vezes quando eu posto algumas fotos, então começam a perceber é [...], como é que eu trabalho [...], eles tinham um certo respeito, que artista ainda tem um certo respeito na sociedade (FRAGA, 2017).

Percebe-se no trecho acima que o artista, na concepção de Ana Fraga, ainda é visto com certo respeito, mas o que transparece na estrutura social como um todo é a tendência ao desconhecimento e, muitas vezes, o desrespeito à forma de pensamento e criação desses sujeitos que são mal vistos pela própria família. Nesse sentido, ser artista baiana não é uma tarefa tão fácil, por vários motivos. Entre as frases que se ouvem comumente estão a de que: “se você for ser artista vai morrer de fome”, “vai viver de pintura?”, “arte não bota comida na mesa”, “você tá estudando o que mesmo?”. Portanto, um dos pontos que se evidencia é que ser artista e viver de arte ainda é lugar de sonho.

Em entrevista, ela relata como pensou e chegou à conclusão que seu caminho seria tornar-se artista e de como foram os primeiros desafios da sua decisão:

[...] num sei, acho que desde pequena que eu tinha vontade. Num tinha vontade de fazer nada que não fosse alguma coisa ligada à arte, que fosse [...]. Quando eu era pequena eu queria ser estilista, então já quase meio caminho andado né [...]. Fiquei adolescente eu vi que a probabilidade de virar estilista tava muito longe, tinha cursos e tal. E aí foi quando eu fiz um teste vocacional aí deu zero para quase tudo e dez pra literatura e artes, aí eu vibrei, a orientadora, a pedagoga começou a quase chorar, né? Dizer que eu não, que era uma pena porque eu ser artista, que eu ia passar fome e tal, ai, ai não tava me importando muito com isso não. Aí, pronto, aí eu fiz artes [...]. (FRAGA, 2017).

A escolha de ser artista ainda representa, para a maioria das pessoas, um passo difícil, já que essa função não é bem aceita socialmente, principalmente pelo fator do retorno financeiro. Porém era o desejo de Fraga esse caminho do campo artístico “[...] então eu acho que, eu que não tinha outra solução, assim... outra profissão, não me via em outra profissão, não me via fazendo nada, era isso” (FRAGA, 2017).

Uma ideia impregnada no imaginário popular é de que o artista é um sujeito desocupado, vagabundo, que não quer trabalhar. Essas impressões ficam mais evidentes a partir do fragmento acima. Para além disso, a imagem distorcida e rebaixada que se tem da figura do artista é ainda mais cruel quando se trata da mulher nesse papel.

Por isso, ao longo desse percurso, a artista plástica foi tentando romper com esses estereótipos do seu contexto e, assim, infere-se que as vivências e fatos marcantes na sua vida, na sua condição de mulher, conduziram-lhe também para a abordagem do tema sobre o feminino, dentro de um tom de ironia. Isso fica claro no trecho abaixo, no qual fala sobre tais questões.

A condição de ser mulher encontra-se profundamente ligada à obra, as experiências que sobrevieram partiram do lugar mulher que vivenciou, faz-se compreensível como fui retirando dela o modo como meu corpo se projeta na ação e como intuitivamente fui escolhendo os objetos, como estes relacionados ao conjunto de obras já citadas anteriormente. A presença desse corpo feminino

me levou a tentar entendê-lo sob vários aspectos, porque, como mulher era importante me acercar desses conhecimentos, abordar o que mais inquietava, como a violência, os encargos femininos fornecidos pela sociedade, numa exigência em relação à mulher que acumula papéis sem que esses sejam divididos entre os sexos. Em muitos trabalhos anteriores à pesquisa no mestrado, quando abordei a revolução sexual dos anos 60, ainda num tom receoso, pois na minha consciência desta problemática pairava dúvidas sobre a exploração midiática que se fazia sobre o tema. Porém foi essa Revolução que de fato alterou essa consciência feminina, informações que fui adquirindo ao longo da pesquisa (FRAGA, 2014, p. 48).

Através da sua presença e imagem, a artista discute a violência contra o corpo feminino, o que, por meio do seu olhar apurado, a conduziu para a expressão, principalmente através do corpo e performance. Ela teve medos e preocupações ao se lançar nesse campo, sobretudo, por envolver o público, por sua história de vida também estar presente nas ações, de certa forma, e pelo fato de expor esse corpo

[...] construído culturalmente por um passado de formação rígida na religião protestante que forçava, mesmo com palavras sutis nas passagens da grossa e amedrontadora bíblia, atribuir ao papel feminino o resguardo com o corpo e a sensualidade (FRAGA, 2014, p. 52).

Além disso, também se refere a uma performance impactante na qual seu cabelo foi cortado, o que tinha um peso simbólico muito grande, já que a religião que integrou proibia as mulheres de cortar seus cabelos. Porém, como Ana Fraga diz,

[...] essa severidade fazia parte da minha vida e manipulava minhas ações, ao deixá-la, tentei abandonar todos os preceitos e princípios religiosos, de uma só vez [...]. Desse período sobrevive a capacidade do controle do corpo através das longas horas de jejum e oração, pernoites em vigília, exigindo uma concentração que mantenho até hoje (FRAGA, 2014, p. 52-53).

Porém, mesmo abordando tais questões, algumas vezes de forma sutil e em outras de forma ácida, a pretensão dela mesmo não sendo falar diretamente sobre feminismo e sobre a história da mulher ao longo dos tempos, acaba levando por meio de suas impressões, vivências e do seu próprio estado de mulher tais debates para as obras; como ela mesma coloca, é construir críticas

[...] aos ditames do comportamento feminino, como exemplo cito a obra *A Mesa Posta* [...]. Foram essas experiências que não abandonei. A memória afetiva que resvala para um ambiente abarrotado desses fazeres, ligados culturalmente ao feminino, como o bordado, o crochê. Essas dimensões poéticas: o ser corpo e o ser corpo feminino continuam implicadas em minha obra atual, e também fazem parte de interesses de artistas da performance na contemporaneidade (FRAGA, 2014, p. 49).

A MESA POSTA

Figura 1 – Ana Fraga: *A Mesa Posta*, 2005. Instalação/Performance





Fotografia: Isabel Gouvêa.

O percurso de criação de *A Mesa Posta* (2005) iniciou-se quando Ana Fraga foi convidada a participar de uma exposição, em 2005, realizada na Galeria Aliança Francesa, em Salvador (BA), denominada de Casa 401. Prédio este que havia sido o Hotel Colonial, onde habitou o pintor modernista José Pancetti, quando passou pela Bahia, na década de 1950.

A concepção da exposição aconteceu na disciplina de Processos Criativos, ministrada por Viga Gordilho, no curso de mestrado da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2004, no segundo semestre. Com um grupo de seis alunos, tentou-se pensar de forma artística a Casa 401, por meio de sua historicidade. Os artistas foram chamados a criar obras tendo como temática as produções de José Pancetti e o azul utilizado por ele nas suas paisagens serenas.

Provocada por inquietações que faziam parte da sua trajetória de mulher e artista do interior, também por histórias reais que havia coletado na sua cidade, Ana Fraga optou por seguir um caminho de produção diferente. Para a feitura de sua instalação-performance, baseou-se nas histórias e relatos, também feitos pela curadora (Viga Gordilho, que obteve tais informações numa entrevista com uma senhora), sobre a relação violenta entre Pancetti e sua mulher, Anita Caruso.

A Mesa Posta foi uma realização crucial do percurso artístico de Ana Fraga por ser o primeiro momento em que usou a performance em sua produção, desencadeando uma trajetória consistente, construída ao longo de alguns anos. Por tal razão, e também por seu discurso violento e marcante

sobre o tema do feminino, a obra foi aqui destacada. Nesse sentido, pode ser mencionado um dos relatos colhidos por Ana, em que uma mulher

[...] relatou como o marido quebrou toda a louça do enxoval tentando acertá-la e de como ela escapou das mãos dele depois de estar encharcada com o álcool que ele mesmo derramou tentando queimá-la viva. No início eu não entendia por que tais desabafos, se nem ao menos elas me conheciam, nem mesmo eu indagava sobre suas vidas. Numa pesquisa anterior coloquei em um dos jornais locais um anúncio de compra de vestido de noiva velho e usado, muitas mulheres telefonavam para negociar e sempre desabafavam o motivo de estar se livrando daquelas vestes, uma delas disse-me que daria pelo fato de haver rasgado parte do vestido após ter se decepcionado com o casamento (FRAGA, 2014, p. 20).

A instalação ficou na sala principal da Galeria Aliança Francesa, onde estava disposto um ambiente quase doméstico, pelos elementos que apresentava. Reunia trezentos pratos de louça, empilhados próximos a uma cadeira. Além dos elementos citados, existiam outros pratos colocados na parede e no teto, de maneira desigual, irregular.

Na louça foram fixadas por queima, na cor azul (foi aqui que ela usou o azul de Pancetti), várias frases colocadas por Ana como “indigestas”. A artista fez esse levantamento e recolheu as frases em notícias de jornais, revistas, anúncios, versículos bíblicos e no dia a dia. Os discursos eram sobre prostituição feminina, ou estabeleciam normas para o sujeito feminino e seu corpo, ou definia como deveria ser uma mulher.

Desse modo, versavam tanto sobre a violência sofrida pela mulher, quanto das empreendidas por elas, já que nessa obra as frases remetiam ao duplo papel da mulher: de vítima, mas também, em alguns momentos, de coautora. Entre as frases inseridas estavam: “Maria tornou-se a mulher pela qual as outras mulheres podiam ser medidas” ou “Matei porque não tive ereção”² (FRAGA, 2014, p. 21).

² Frase colhida por Ana Fraga em um jornal da sua cidade. O depoimento foi dado por um homem, que matou sua enteada de 11 anos e enterrou seu corpo no quintal da casa onde vivia com a mulher que era mãe da vítima. O outro filho da mulher e irmão da vítima sempre assistia os abusos sofridos pela irmã.

A Mesa Posta apresentava como um de seus elementos uma caixa de madeira, grande e com rodinhas, a qual podia circular por todo o ambiente. O auge da instalação-performance era quando entrava no espaço expositivo a performer Bárbara Ferreira, pintada de forma extravagante. Ela provocava o público até começar a quebra dos pratos dispostos na sala.

Figura 2 – Ana Fraga: *A Mesa Posta*, 2005. Instalação-Performance



Fotografia: Isabel Gouvêa. Acervo de Ana Fraga.

Portanto, da pintura amena das paisagens de Pancetti, ficou para a artista um “escaldante azul”, o qual na louça disposta na instalação ganhava uma denotação ainda mais densa. Partindo então desse trabalho e de outro denominado *Vista-se Não Vista-se* (2006), a artista percebeu que as ações performáticas exigiam sua participação, sua presença, o seu corpo. Assim, foi desfazendo sua resistência e retirando a ideia de convidar outras pessoas para realizar as ações, mesmo que mantendo a possibilidade do público agir como performer da obra.

[...] o fato de Jorge Glusberg apontar o performer como uma espécie de um ser espiritual, propõe que ele, o performer, estabeleça com o passado uma releitura dos rituais antigos, uma volta às origens da vida. Sob esses

aspectos [...] embaso os meus próprios procedimentos performáticos [...] (FRAGA, 2014, p. 14).

Para a artista Ana Fraga, o pintor Pancetti tinha grandes semelhanças com o poeta Castro Alves, pois ambos tiveram relacionamentos conturbados. O primeiro alinhavo que Ana começa a dar para a construção de sua obra é a história de Leonídia, uma das amantes de Castro Alves, a qual teve como destino final o hospício. Essa história fez com que Fraga imergisse no universo feminino e pesquisasse durante muitos anos sobre Leonídia, criando uma obra para desnudar o mundo do noivado, muito arraigado no imaginário da mulher. O trabalho elaborado por ela participou da exposição *TeCido do Corpo Social*, que ocorreu em setembro de 2004. Essa busca inicial levou-a a se interessar mais por Anita Caruso, a esposa de Pancetti, do que pelo “azul” do pintor.

[...] o tema era sobre Pancetti, eu não conseguia ver aquela coisa linda e maravilhosa do azul do Pancetti. [...] e todo mundo azul, azul de Pancetti. E eu: – meu Deus o que é que eu vou fazer com essa zorra desse azul? Aí eu soube de uma história da mulher dele que ele quando dava uma crise quebrava os pratos [...] (FRAGA, 2017).

Anita vivenciou a casa n. 401 como um lugar permeado de silêncio, escuridão e confinamento, onde realizava como uma das tarefas cotidianas, a cata dos cacos de louça despedaçada, “jogada raivosamente por Pancetti”. Por isso, Fraga brinca com a ideia de *A Mesa Posta*, quando na realidade ela é *Mesa Não Posta*, uma mesa destruída. Junto à história de Anita Caruso, aproxima-se a de outra mulher que ela conheceu e que também tinha de catar os pedaços da louça que ganhou em seu casamento, quebrada por seu marido.

A metáfora composta é a de “Lares em cacos, destruição de ilusões e o ato de catar os cacos. São gestos que meu trabalho tentará mimetizar, reunindo louças intactas com frases referentes ao feminino e todo o imaginário que perpassa e que encobre antigos preconceitos” (FRAGA, 2005).

Figura 3 – Ana Fraga: *A Mesa Posta*, 2005. Instalação-Performance



Acervo de Ana Fraga

Ana Fraga imaginou que toda a louça seria quebrada pelo público e num movimento de recolhê-la, então a remontaria, formando um mosaico com os fragmentos, desfazendo o sentido original das palavras; conseqüentemente, numa ação simbólica, estaria no mosaico a quebra dos preconceitos contra a mulher. Segundo ela “este é o mundo desfeito, que pretendo ‘construir’ na casa de n. 401, o mundo do silêncio de muitas Anitas” (FRAGA, 2005).

No dia da abertura a performance foi realizada e a quebra dos pratos se iniciou pela provocação da performer. A louça se estilhaçando produzia um som dentro da caixa de madeira, o qual pode ser entendido como um meio de libertação de velhos estereótipos. O ambiente familiar/doméstico, segundo Ana, parecia amedrontar os observadores que ao mesmo tempo eram também performers de *A Mesa Posta*.

Figura 4 – Ana Fraga: *A Mesa Posta*, 2005. Performance



Fotografia: Isabel Gouvêa.

Muitos participantes se negaram a quebrar os pratos, optando por levá-los com as frases indigestas para casa. Por isso, a ideia de reunir os cacos não foi colocada em prática, já que a obra ganhou outras dimensões a partir da reação que o público esboçou em quebrar ou guardar a louça, assim

[...] fugindo ao meu controle, a instalação se transformou numa cena caótica, a obra inteira perdurou num afastamento total da minha ideia inicial, para a qual não havia avaliado nem programado os riscos e as constantes interferências do público tanto na instalação como na *performance*, quando me coloquei como proponente da ação apenas auxiliando Barbara Ferreira. Conforme os pratos iam rachando e ricochetando no fundo da caixa branca, o som ia se expandindo e misturando-se às vozes e estas à confusão de mãos estendidas na ação de escolher as frases, enquanto muitos espectadores optaram por levar as louças que apresentavam frases indigestas. Não houve um limite de tempo, posteriormente ele foi imposto pela organização da galeria para visitação e participação do público geral (FRAGA, 2014, p. 21).

Percebe-se que o tema proposto para a construção da exposição não causou muito conforto para a artista na realização da obra, já que outras questões a afligiam e eram mais latentes no seu cotidiano. Através da história de uma senhora que sofreu violência doméstica e quase foi morta por seu marido, a artista foi compondo mentalmente a obra. Outro elemento que a ajudou foi um *insight* que teve durante a realização de uma atividade doméstica, pois toda vez que

[...] ia lavar tinha um prato que caía, que eu não sei que desgrama é que acontecia. Aí um dia caiu, eu fiquei parada e aí o marido veio. Não, não, não, deixa aí, deixa aí. Não, pra você não se cortar! Não, não, pode deixar, pode deixar. Aí eu fiquei assim, aí foi que eu comecei [...], eu lia muitas histórias também de violência de, e aquilo começou a me incomodar, aí eu falei:-Deus, já sei o que é que eu vou fazer. E aí fiz o trabalho, e faltando um mês pra exposição tinha mudado totalmente o trabalho, o que gerou um desconforto pra caramba, mas eu enfrentei esse desconforto. Inclusive no dia da exposição também

foi uma [...] uma luta pra manter aquele trabalho ali, terminar. E, e aí eu acho que foi. Aí que eu comecei a perceber, é, algumas nuances né, desses da vivência de uma mulher, eu sou uma mulher também, também passava por situações de... é [...] de preconceitos e de a gente como artista mulher, a gente sempre desmerecida, né? (FRAGA, 2017).

Foi envolvida nessas estórias que vários modos de fazer a obra foram imaginados e modificados até chegar a uma conclusão. Em entrevista, ela também relatou que essa obra foi seu trabalho mais relevante

[...] não é que eu mais gostei, mais que foi significativo, eu acho que foi *A Mesa Posta*. Porque foi uma coisa que eu não queria fazer e eu fiz, que eu nunca quis trabalhar com performance [...], mas não tinha jeito. E aí eu acabei contratando até uma menina que já fazia performance pra um artista, pra ela fazer performance pra mim. [...] Então eu sempre fugi, até que um dia eu realmente resolvi enfrentar a performance [...] (FRAGA, 2017).

O relato da artista mostra que *A Mesa Posta* foi um marco na sua carreira, já que foi essencial para a sua tomada de consciência sobre a linguagem da performance como seu canal mais eminente de trabalho. Sobre o tema abordado nessa obra ela explica

[...] eu acho que eu sempre trato sobre isso, porque eu coloco isso não como uma coisa de colocar a mulher sempre como vítima, mais que é com uma postura [...] as vezes questionamento da própria sociedade, entendeu? Como a mulher é vista e às vezes de, de até um pouco de revolta dessa situação. Então eu tive muito contato com muita mulher que sofreu violência doméstica e é uma das coisas que mais é... eu conversava, eu fui fazer um trabalho com noivas, aí eu coloquei um telefone no, no jornal, que eu comprava vestido de noiva [...]. Com toda as mulheres que ligava eu ficava mais de duas horas no telefone e elas falavam o tempo todo sobre violência doméstica, violência que ela tinha sofrido o que foi que levou ela a se desgarrar e às vezes eu estava assim ia pra uma livraria, ficava sentada foleando um livro, vinha uma mulher sentava e começava a conversar falar sobre violência e aquilo, aquela energia também eu ia

colocando, ia pra casa e ficava muito, muito pra baixo é e tinha situações mesmo que eu ficava às vezes até sem, sem vontade de comer, porque chegava um ponto que eu ficava imaginando como é que se vivia naquela situação, como é que poderia viver. Mais aí depois eu vi que a violência, a violência contra a mulher é uma violência histórica então ela chega, ela é uma coisa como se a mulher tivesse ali justamente pra ser violentada todos os dias e a própria questão, por exemplo, uma questão simples arrumar a casa, gerir uma casa é um tipo também de violência né? que as vezes você tem que refazer aquele trabalho todos os dias, fazer aquilo todos os dias. Então são várias formas de se violentar o outro [...] (FRAGA, 2017).

Ana tenta questionar a sociedade e suas regras, muito além de apenas colocar a mulher como vítima; ela fala de sua revolta interna por conta do olhar histórico lançado sobre o sujeito feminino, avaliado como se fosse um ser para sofrer violências mesmo. Ela fala, inclusive, de questões outras, como o tipo de violência inserido nas formas de tarefas da “dona de casa”, nesse sentido, vale ressaltar que não são apenas as agressões físicas que entram na conta, mas também intimidação psicológica, humilhações e ameaças.

A obra de Ana Fraga, como já foi dito anteriormente, usa algumas metáforas que remetem ao universo feminino e aos fazeres/atividades destinados à mulher; o uso desses elementos, representam a quebra dos significados através do seu uso no campo da arte. O processo de devoração e regurgitação de signos, representa um tipo de violência subjetiva e isso confere outro sentido para os objetos usados.

[...] como eu fui criada, como, eu aprendi a bordar, aprendi a fazer crochê, você vê que muito mal, não conseguia sair da terceira linha, mais aprendi a fazer ponto de cruz, [...] nunca fui boa de cozinha não, sempre fui muito ruim. Mas era como se eu tivesse que me encaixar e eu não era muito encaixada nesse mundo, até do mundo das mulheres eu não era, porque eu fazia tudo errado, olhe minha mãe me colocou, numa... foi o mais perto que eu tive de arte na infância, que foi pintura em pano de prato, e eu fazia tudo errado e a professora

gritava, dizia que eu era lerdá, que eu era burra, [...] que eu não ia pintar, só consegui pintar uma toalha de prato em todo o curso, enquanto que teve gente que fez o enxoval todo (FRAGA, 2017).

É exatamente por terem essa sutileza que Ana os toma para fazer com eles suas rupturas no universo que foi construído para a mulher. Ela fala sobre suas dificuldades de se enquadrar na maioria das atividades atribuídas ao feminino, desde sua juventude até os dias atuais, o que mostra ainda mais o valor simbólico do uso dos pratos e da cadeira, por exemplo, na obra *A Mesa Posta*.

O que também vem à luz no discurso de Ana é o seu distanciamento dos dois universos construídos, o masculino/feminino, já que na época de sua adolescência não existia tanta abertura para andar com meninos e as tarefas femininas também não lhe agradavam. Para ela, o imaginário é tão manipulado que as próprias mulheres acabam muitas vezes por se comportarem a favor dos processos de subalternidade/colonialidade. Ela diz:

[...] mas eu acho que não tive abertura em nenhum dos dois ambientes [...] O ambiente feminino também era muito opressor e ainda é opressor. Eu acho que, eu também falava dessa violência, o tempo eu tava refletindo sobre isso, eu acho que eu falava também dessa violência. Então eu não era bem vista pelos grupinhos da minha escola, porque eu não era uma menina que me arrumava na moda né, eu sempre ia, enquanto a moda era casaco grande eu usava casaco pequeno e aí na outra estação o casaco pequeno dava pra moda aí já tava no casaco grande, então eu não tinha essa, essa, é não tinha essa, essa abertura em nenhum dos dois, dos, dos homens também porque eu era mulher então os homens tinham um outro tipo de olhar com a mulher, tipo uma mulher se aproximando, pelo menos na minha época, mulher se aproximando é porque tá querendo alguma coisa e às vezes nem queria, só queria ficar ali observando a conversa deles [...] (FRAGA, 2017).

No trecho acima se percebe o quão arraigado são os processos de introjeção que guiam a construção de subjetividades nos moldes eurocêntricos, coloniais e falocráticos. Os desejos são capturados e

reelaborados pelo capitalismo, pelas instituições, dificultando a tomada de consciência de muitas mulheres que cresceram ouvindo normas para serem seguidas pelo resto da vida e que as tornariam mulheres dignas e respeitáveis.

Como diz Jailma Pedreira, as mulheres “foram excluídas do campo da produção, foram definidas como sujeitos que não pensam, somente de corpo-propriedade de outro” (PEDREIRA, 2012, p. 75). Por isso, Ana compreendeu desde cedo que o universo feminino carecia de mais liberdade e que ele poderia ser construído por ela mesma e não apenas por aquilo que vinha de fora. Assim, fugir dos padrões é parte de seus modos de produzir, principalmente, é parte de sua vida e *A Mesa Posta* fala muito bem sobre esses caminhos da artista.

Referências

BARBOSA, Ana Mãe. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 233-248, jan./abr. 2016

BARBOSA, Eduardo Romero Lopes. *O corpo representado na arte contemporânea: o simbolismo do corpo como meio de expressão artística*. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/cpa/eduardo_romero_lopes_barbosa.pdf. Acesso em: 20 jan. 2014.

CASA 401. *A Mesa Posta*. Disponível em: <http://www.pilula.com.br/casa401/ana.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

CANTON, Katia. *Corpo, identidade e erotismo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. [Coleção Temas da Arte Contemporânea].

CANTON, Katia. *Espaço e lugar*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. [Coleção Temas da Arte Contemporânea].

CARMEZINI, Maria. *A poética da mulher através da pintura*. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2021-8.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

SALÕES REGIONAIS DE ARTES VISUAIS DA BAHIA, 2007/2008, Juazeiro, Feira de Santana, Jequié, Alagoinhas, Vitória da Conquista, Itabuna. *Catálogo dos Salões Regionais de Artes Visuais da Bahia 2007/2008*. Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB. Salvador. Disponível em: <http://www.fundacaocultural.ba.gov.br>

/arquivos/File/imagenswordpress/2012/11/catalogo_2007-2008.pdf. Acesso em: 24 jul. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 1999.

ENCICLOPÉDIA Itaú cultural. *Assemblage*. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo325/assemblage>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

ENCICLOPÉDIA Itaú cultural. *Instalação*. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>. Acesso em: 12 fev. 2015.

FERNANDES, Ciane. Entre Escrita Performativa e Performance Escrita: O Local da Pesquisa em Artes Cênicas com Encenação. *Anais ABRACE*, v.9, n.1, 2008.

FERREIRA, Ermelinda Maria Araújo. *Trajetória da Vênus*: leituras do corpo feminino na arte, do classicismo à Biopaisagem, de Ladjane Bandeira. 2014.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRAGA, Ana Maria da Silva. *Escombros processos poéticos em performance-instalação*. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FRAGA, Ana Maria da Silva. *Ana Maria da Silva Fraga: depoimento*. Entrevistadora: Geisa Lima dos Santos. São Félix – BA, jun. 2017.1 arquivo em extensão mp3 (33'8") Entrevista concedida à pesquisadora Geisa Lima dos Santos, no Ateliê Anexo, da Ana Fraga.

FRAGA, Ana Maria da Silva. *Ana Fraga*. Site da artista. Disponível em: <https://anafraga.wordpress.com/>. Acesso em: 20 out. 2017.

FRAGA, Ana Maria da Silva. *Ana Fraga*. Portfólio de Ana Fraga, com textos, 2014. Disponível

em:<<https://anafraga.files.wordpress.com/2015/06/portifolio-ana-fraga-com-textos.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

GINZBURG, Carlos. *Mitos, Emblemas, Sinais– Morfologia e História*. Trad. Fedrico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Trad. Renato Cohen. São Paulo, 2011.

GREINER, Christine. *O corpo em crise: novas pistas e o curto circuito das representações*. São Paulo: Annablume, 2010.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Subjetividade e história. In. GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografais do desejo*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KLINGER, Diana. Escrita de si como performance. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 12, 2008. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415542249.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, local, v. 7, n. 13, p. 31-44, jan-jun 2002.

MIDDLEJ, Dilson. Escombros de todos nós. In: BARTHOLOMEU, Cezar; TAVORA, Maria Luisa (Org.). *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 27. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, dezembro 2013. 224 p. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2015/03/dossie-dilson.pdf>. Acesso: 20 out. 2016.

MINGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MOYSÉS, Elizabeth de Melo Camargo. *Abrigo da memória*. Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000330072>. Acesso em: 15 set. 2014.

NADER, Maria Beatriz. Violência sutil contra a mulher: manifestações históricas. In: NADER, Maria Beatriz; LIMA, Lana Lage da Gama (Org.). *Família, mulher e violência*. Vitória: PPGHis, 2007. (Coleção Rumos da História).

PEDREIRA, Jailma dos Santos. Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas. In: *Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura*. São Cristóvão/SE: GELIC/UFS, 2012, p. 1-12. Disponível em:

http://200.17.141.110/senalic/IV_senalic/textos_completos_IVSENALIC/TEXTTO_IV_SENALIC_195.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

PERFORMATUS. *O poder de Beth Moysés*. Disponível em: <http://performatus.net/o-poder-de-beth-moyses/>. Acesso em: 19 dez. 2014.

RAGO, Margareth. Ser mulher no século XXI ou carta de alforria. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (Org.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

RAGO, Margareth. Dossiê Estéticas da Existência. (Org.). *Revista Aulas*, Campinas, n. 7. Unicamp, 2010.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais do governo Lula / Gil: desafios e enfrentamentos. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação* 184, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 183-203, jan./jun. 2008

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da Criação. Construção da obra de arte*. Editora Horizonte, 2015.

SOARES, Vera. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, Ângela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau (Org.). *Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

Recebido em 21 de maio de 2022.

Aceito em 18 de junho de 2022.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ESTUDO DOS PROCESSOS DE ANCORAGEM DA MEMÓRIA COLETIVA

Thiago Souza Silva¹
Elton Moreira Quadros²

Resumo: Este artigo apresenta um compilado teórico alusivo à Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici, e, proficuamente desenvolvida por Denise Jodelet, cientista de extremada importância para a propagação da Teoria proposta. Introdutoriamente, esboçou-se o contexto histórico, político, científico (mormente da psicologia social) e econômico, no qual estava imerso tal autor no período das grandes revoluções que efervesciam na França. Para a derivação das TRS Moscovici inspirou-se nos pressupostos *Durkheimianos*. Observou-se que o conhecimento produzido pela dimensão científica apresentava um status de supremacia quando comparado ao originado pelo senso comum, o qual se encontra vinculado a uma gama de percepções, credos, hábitos e valores que estão incorporados à prática cotidiana dos sujeitos, e que conferem semântica à realidade social das coletividades. Ademais, pontuou-se que existe uma entranhável conexão entre a Memória e a Representação Social, haja vista que estas se relacionam dialeticamente, de modo que os comportamentos dos indivíduos no tempo presente são fundamentados pela representação social que estes possuem a respeito de algo, assinalando-se nela a característica de conservação amparado na ancoragem desta representação, atributo este formado, sobretudo, pela memória coletiva do grupo de aderência. Por fim, discerniu-se que a memória é extremamente relevante para a formação das representações sociais, porque é por intermédio dela que os sujeitos executam o processo de identificação, reconhecimento e adesão aos grupos.

Palavras-Chave: Memória coletiva. Representações Sociais. Ancoragem. Senso comum.

THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE STUDY OF ANCHORING PROCESSES OF COLLECTIVE MEMORY

Abstract: This article presents a theoretical compilation alluding to the Theory of Social Representations (TRS), formulated by Serge Moscovici, and,

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, thiago_uesb@yahoo.com.br.

² Prof. DSC. do Programa de Pós-Graduação em Memória Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, elton.quadros@uesb.edu.br.

proficuaente developed by Denise Jodelet, scientist of extreme importance for the propagation of the proposed Theory. In an introductory way, the historical, political, scientific (especially social psychology) and economic context was outlined, in which this author was immersed in the period of the great revolutions that flourished in France. For the derivation of the TRS Moscovici was inspired by the Durkhieminian assumptions. It was observed that the knowledge produced by the scientific dimension presented a status of supremacy when compared to that originated by common sense, which is linked to a range of perceptions, creeds, habits and values that are incorporated into the daily practice of subjects, and that give semantics to the social reality of collectivities. Moreover, it was pointed out that there is an inwardly connection between Memory and Social Representation, since these relate dialectically, so that the behaviors of individuals in the present time are based on the social representation that they have about something, highlighting in it the characteristic of conservation supported in the anchorage of this representation, attribute formed, especially by the collective memory of the adhesion group. Finally, it was discerned that memory is extremely relevant for the formation of social representations, because it is through it that the subjects perform the process of identification, recognition and adherence to groups.

Keywords: Collective memory. Social Representations. Anchoring. Common sense.

Introdução

Em 1948, especificamente no mês de Janeiro, Serge Moscovici, oriundo da Romênia, adentra no contexto Parisiano, interagindo com realidades múltiplas desse universo, relacionadas ao preconceito racial, estigmatismo social, além de ter assistido ao advento do totalitarismo comunista. Tal autor considerava piamente na competência que possuía a psicologia social para dirimir conflitos de ordem política e financeira, legados pelo período do pós-guerra.

Moscovici evidenciou tal perspectiva no prelúdio da primeira edição da obra intitulada de *La psychanalyse: son image et son public*, publicada no ano de 1961, onde, na oportunidade, o autor enfatiza que a psicologia social assume um lugar privilegiado no campo das ciências sociais, sobretudo, na área sociológica e antropológica.

No ensejo, tal pensador fez menção às convicções teóricas apregoadas por Émile Durkheim, ilustre sociólogo francês, e por Georgi

Plekhanov, filósofo político de nacionalidade russa, adepto da ideologia marxista. Embora haja uma expressiva distinção política e filosófica na representação do pensamento defendido por estas figuras emblemáticas, ambas possuíam uma característica afim: a exploração dos saberes que circulam pela esfera social. Com base nisso, tanto um quanto outro ponderava que a posição privilegiada conferida a psicologia social, se dava em decorrência da sua aptidão e atuação frente aos fatos governamentais, monetários, e congêneres.

Assim, desde o princípio, Moscovici vislumbrou a psicologia social como uma ciência dinâmica, duplicadamente direcionada no que tange a algumas categorias de conformação microssocial e macrossocial, que coexistem em conflitos, como, por exemplo, as relações existentes entre os sujeitos e as coletividades, a cultura e a personalidade, a sociologia e a psicologia, entre outras (FAUCHEUX; MOSCOVICI, 1962). A psicologia social, por se tratar de uma matéria híbrida, que está em constante movimento, acaba por se defrontar com os conflitos gerados por tais conexões. Com efeito, é da análise dessas tensões que se ocupa a psicologia social.

No decorrer de sua trajetória científica, Moscovici se empenhou em perscrutar essas questões na constituição da psicologia social, enquanto uma ciência social internacional, sob o incentivo da UNESCO. Com isso, concebeu a Teoria das Representações Sociais (TRS), das inovações de minoria e envolvendo-se ativamente nas mobilizações de caráter ecológico (MOSCOVICI; MARKOVÁ, 2006).

Moscovici empregou a psicanálise como instrumento profícuo de investigação das representações sociais, cujos estudos revelaram a dicotomia existente entre o pensamento de cunho científico e os saberes de senso comum que circulam, corriqueiramente, por entre a malha social. Considerou-se que, a introdução da psicanálise para a exploração desses paradoxos foi uma ação consentânea, em face da sua repercussão, sendo fortemente controversa e demasiadamente comentada.

Ademais, cabe delinear que o método psicanalítico possuía estreita homologia com as ideias qualificadas como de senso comum. Posto isto, os leigos forjaram suas próprias convicções a respeito da questão, distinguindo as similitudes que havia entre a psicanálise e as suas inúmeras vivências

cotidianas, como as que ocorrem, por exemplo, entre uma situação de confiança professada em um ato religioso e em uma entrevista com finalidade intervencionista da psicanálise.

Durante um dilatado período, muitos estudiosos da temática propagaram o entendimento de que não apenas a ciência e o senso comum se consubstanciavam como eventos descontínuos, mas asseveravam que o pensamento desenvolvido pela ciência possuía um status de supremacia com relação ao originado pelo senso comum (MARKOVÁ, 2016).

Inversamente, Moscovici elaborou a concepção de um desenvolvimento contínuo do conhecimento de senso comum em direção ao científico, o qual é semelhantemente relevante e se propaga no pensamento corrente no dia a dia. Como se pode notar, a compreensão que se tem sobre a conversão do pensamento científico em senso comum tem sido elementar na operacionalização da teoria.

Metodologia

Esta investigação foi confeccionada tendo por base dois parâmetros de ação, a saber:

Empreendeu-se um estudo de natureza bibliográfica, onde, no caso específico, pesquisou-se sobre a Teoria das Representações Sociais, engendrada pioneiramente por Serge Moscovici e, desenvolvida, a posteriori, de forma proeminente, pela sua egrégia sucessora, Denise Jodelet e, também, por outros colaboradores, conforme se poderá observar em todo o corpo do trabalho proposto. Assim, priorizou-se o estabelecimento de um diálogo entre as conceptualizações exprimidas pelos autores clássicos, para, posteriormente, articular tais informações com as releituras realizadas por autores alternativos contemporâneos.

De acordo com Lima e Miotto (2007), a pesquisa de cunho bibliográfico apresenta o fito de embasar teoricamente um objeto de estudo definido. Cabe delinear que, para tais autoras, esta modalidade de ação acadêmica se configura como

um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e

de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Ademais, empregou-se nesse diálogo, a contribuição de outras fontes de informação, o que demandou o perscrutínio de artigos científicos indexados nas plataformas virtuais de Periódicos de notoriedade científica, como, por exemplo, o *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, e, também, daqueles que são catalogados nos Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, em busca de compilar uma relação de publicações que abarquem os diálogos que estão circulando na comunidade acadêmica, ao laborar com os seguintes marcadores, definidos para inventariar essa pesquisa, quais sejam: memórias coletivas e o processo de ancoragem, e as influências dos convencionalismos sociais historicamente construídos, e, contemporaneamente reproduzidos pelos indivíduos de forma involuntária, dentro da conjectura das representações sociais.

Referencial teórico

A articulação entre as Representações Sociais e a Memória Coletiva

O século XX foi cenário de intensificadas transformações, especialmente no que tange aos fatos de natureza cultural e social. As revoluções ocorridas nas tecnologias, o avanço dos recursos comunicacionais, a reconfiguração das funções sociais masculinas e femininas, dentre outras ocorrências vultosas, foram responsáveis por transformar o último século, numa época representada por uma acentuada aceleração histórica, na qual as concepções sociais e culturais do sujeito são cada vez mais inconstantes. Segundo Sevcenko (2001, p. 17) “no ritmo em que as mudanças ocorrem, provavelmente nunca teremos tempo para parar e refletir, nem mesmo para reconhecer o momento em que já for tarde demais”.

O agrupamento de percepções, credos, hábitos e valores, que integram o espaço social, constituem conhecimentos intimamente vinculados à prática e a realidade corriqueira dos sujeitos, e, em razão de não se referirem a um conhecimento de caráter científico, são tratados como saberes de senso

comum, mas deve-se considerar que os mesmos conferem significação a realidade social das coletividades.

Moscovici, inspirado nos postulados *Durkheimianos*, alusivos às representações coletivas, formula a Teoria das Representações Sociais, debruçando-se sobre a investigação dos saberes práticos que integram o senso comum, fundamentado no preceito da continuidade do universo externo em relação ao interno, e, reciprocamente. Assim, frente ao contexto contemporâneo, caracterizado por ser volúvel e versátil, é que a Teoria proposta por este autor se estabelece como uma alternativa viável para a assimilação de algumas particularidades dessa conjectura.

É cabível mencionar que existe uma entranhável conexão entre a Memória e a Representação Social, haja vista que estas se relacionam dialeticamente, de modo que os comportamentos dos indivíduos no tempo presente são fundamentados pela representação social que este possui a respeito de algo, assinalando-se nela a característica de conservação amparado na ancoragem desta representação, atributo este formado, sobretudo, pela memória coletiva do grupo de aderência.

O conceito de ancoragem foi cunhado por Moscovici, cujo entendimento elucidada que a ação de ancoragem do objeto representado se efetiva pela incorporação cognoscível de tal elemento ao sistema de entendimento social já introduzido na memória do sujeito. Ademais, tal autor compreende que, a ancoragem se ocupa em denominar e categorizar o objeto representado.

É possível afirmar que as representações sociais posicionam o sujeito perante a realidade presente em seu contexto diário. É por intermédio delas que se orienta essa realidade, e que se definem as relações comportamentais, através da identificação com aquilo que lhe é familiar. Deste modo, as representações sociais são identificadas, em especial, na comunicação efetivada no universo social. Quanto a isso, Jodelet argumenta que:

Na realidade, a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em

condutas e em organizações materiais e espaciais (JODELET, 2001, p. 17).

Para Jodelet (2001) as representações sociais estruturam a organização da realidade comum a um agrupamento social. Em acréscimo a esta descrição, mencionam-se as afirmativas de Rangel (1994), para quem as representações sociais dispõem da competência de difundir valores e definições, e, à vista disso, podem determinar o modo como se processam a percepção e a tradução dos indivíduos frente às ocorrências que compõem a realidade da qual é participante. Nas ponderações de Moscovici, tem-se que:

os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias. A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição. Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como sobre resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a “realidade” (MOSCOVICI, 2001, p. 55).

Frente ao exposto, observa-se que não há uma dissociação entre o universo interior e o exterior, estando ambos numa integração ininterrupta, que qualifica um processo de interdependência bilateral, existindo, a partir disso, uma complementariedade recíproca entre o sujeito e o objeto. Moscovici sublinha, ainda, que esta interdependência é bastante difusa para que os sujeitos a distingam. Assim, os saberes conexos às representações sociais se consolidam alicerçados em impressões, as quais são provenientes das vivências e experimentações dos sujeitos, e que são internalizados nestes. Contudo, é válido frisar que, esta ação nem sempre se efetua de forma consciente.

Nota-se, outrossim, que, Moscovici reconhece a predominância do tempo passado, condicionado na memória, com relação ao presente. Nessa linha de raciocínio, adita-se o que exprime Ariés (2001), quando diz que a história das relações humanas está concatenada ao que ele denomina de não consciente coletivo, que agrega incontáveis componentes, tais como as coações morais socialmente convencionadas, cujos desdobramentos culminam em restrições, manifestações toleráveis, e afins. Segundo este autor, o não consciente se expressa como “traços coerentes e rigorosos de uma totalidade psíquica que se impõe aos contemporâneos sem que eles saibam” (ARIÉS, 2001, p. 161).

Destarte, fica evidente que, para ambos os autores, o presente se configura como uma construção subjetiva, firmados num conjunto de referências e impressões providas de um passado reconstruído pela memória, e que influi nas percepções e posicionamentos perante o mundo.

Tendo em vista esse fato, acredita-se que o conhecimento das representações sociais retratam uma tipologia de estudo que sobrepuja o presente imediato, posto que o passado está constantemente presente na esfera social, interferindo no modo como as mentalidades coletivas processam o seu entendimento a respeito dos eventos sociais. De acordo com Madeira (2000), as representações sociais:

Supõem objetos, sejam eles, pessoas, coisas, conceitos, ideias, reais ou imaginárias, apreendidos, conhecidos, apropriados no processo prático por homens inseridos de forma determinada numa dada totalidade social, num tempo e num espaço precisos. Uma representação social não pode, portanto, ser capitada como um dado estanque e isolado, mas no movimento pelo qual o homem concreto – relacionado e histórico – vai, continuamente, atribuindo sentido aos objetos dos quais se apropria (MADEIRA, 2000, p. 114).

A memória é extremamente relevante para a formação das representações sociais, porque é por intermédio dela que os sujeitos executam o processo de identificação, reconhecimento e adesão aos grupos. Essas ações implicam obrigatoriamente pela contínua familiarização do indivíduo ou das coletividades a algum elemento alheio a si.

Abric (2001) registra que esse processo implica na criação de representações sociais sistematizadas no entorno do núcleo central, o qual simboliza um constituinte crucial da representação, pois lhe confere significação e organização.

Os componentes centrais possibilitam a ordenação e a compreensão da realidade vivida a nível individual e, também, de grupo. Ao manifestar seu parecer quanto a esta característica das representações sociais, Moscovici comunica que, por meio desta, “as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicadas à vida cotidiana, do mesmo modo que as expressões linguísticas são acessíveis a todos” (MOSCOVICI, 1978, p. 78).

Com base nisso, o núcleo central é validado como “um subconjunto da representação” (ABRIC, 2001, p. 163), cuja inexistência promoveria na representação social um efeito de desajustamento. Na concepção de Abric (2001), esses pontos centrais são empregados pelo indivíduo no desempenho da memorização da representação, transformando-se em dispositivos que serão permanentemente mobilizados quando o sujeito estiver diante de uma situação ou experiência inédita para si, interferindo na sua reação e posicionamento dentro dessa realidade.

Há que se incluir nesse diálogo que, segundo este autor, o núcleo central está fundamentalmente associado aos fatores históricos e culturais, e, em virtude disso, adstrito à memória coletiva, se manifestando como um fator conciliador e propiciador de consonância entre as coletividades. Apresenta, portanto, uma natureza vigorosamente inflexível no que tange às modificações, favorecendo a subsistência da representação.

Verifica-se, assim, que os fundamentos das representações sociais estão alicerçados no conceito de longa duração, e não o contrário. E é nesse contexto que a memória coletiva atua, impulsionando a continuidade congruente das interações sociais do grupo. Além disso, faz-se mister registrar que, o núcleo central se coloca entre as perspectivas sociais mais concretamente constituídas, se situando na duração do tempo social e, em razão disso, está diretamente coadunado à memória coletiva. Com fulcro nisso, pode-se dizer que, a compreensão da integralidade das representações

reproduzidas no presente, somente se dará mediante a apreciação detida do passado, o que implica em extrapolar o imediatismo pragmático.

Ademais, pontua-se que a memória coletiva é tonificada por meio dos determinantes espaço e tempo de longa duração. Nesta se concentra a percepção imediata e, também, a história tradicional com toda sua volubilidade, na qual preponderam as ações orientadas pelas representações sociais, as quais são tratadas como conhecimentos práticos da realidade presente, e que carregam em si um passado de categoria coletiva e individual, motivo pelo qual não se admite um afastamento da memória, que é socialmente erigida e instaurada.

Ao realizar a interlocução entre os impactos provocados pela instância social e o sujeito, Moscovi evidencia a ideia de ancoragem, que é o viés articulador e sistematizador das representações sociais, que transporta consigo incomensuráveis cargas de significações simbólicas dispostas na memória coletiva. No entendimento do autor, a ancoragem traduz um grupo complexo de semânticas alusivas a um objeto e que são reconhecidas pelo crivo da memória. Além disso, este intelectual demonstra que ancorar consiste num exercício de classificação e nomeação das coisas, e que a inviabilidade de categorização fomenta no indivíduo uma relutância em aquiescer ao novo (MOSCOVICI, 1978).

Coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido... – então nós podemos representar o não-usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo (MOSCOVICI, 1978, p. 63).

A noção de classificação denota a carência por parâmetros previamente prescritos, os quais são explicitados pela memória, por meio dos valores e diretrizes morais, formulados no decurso histórico de existência do grupo.

É importante acentuar, ainda, que Moscovici (1978) elenca a existência de três aspectos: a atitude, a informação e o campo de representação. Todos estes apresentam entrelaçamento com a memória coletiva, haja vista que elas orientam o sujeito quanto ao objeto da representação, propiciando, concomitantemente, o sentido e o conteúdo desta, de modo semelhante ao que acontece com a dialética entre a sociedade e o sujeito expressada no tempo.

Introduz-se nesse diálogo, a ideia expressada por Ariés (2001), o qual destaca que há dos tipos de mentalidade, “uma que se supõe conhecida, e de que é, de fato, pelo menos ingenuamente conhecida, que serve de ‘testemunha’ e à qual o historiador se refere; a outra, enigmática, discutível, terra incógnita que o historiador se propõe a descobrir” (p. 158).

Com supedâneo nessa declaração, acredita-se que, para se compreender as representações sociais de forma aprofundada, é necessário ter em vista essa mentalidade enigmática, originada pelo imaginário social, que entremeia a conjectura do real e que, não se situa no tempo curto. Essa ação é demasiadamente laboriosa, pois, como foi mencionado, o presente nunca se revela completamente aos seus contemporâneos, absortos na arrojada dinâmica dos fatos.

Contudo, Aires (2001) sugere que esta mentalidade possa ser distinguida através de duas vias:

Ela pode nascer do reconhecimento, [...] de pontos de semelhança com a nossa atual, que, por sua vez é ingenuamente conhecida – as permanências. Também pode nascer da constatação de diferentes irreduzíveis. A diferença torna-se então a condição da particularidade e da inteligência da particularidade... (ARIÉS, 2001, p. 165).

Mediante as permanências e modificações, desencadeadas a nível social e histórico, que são elementos substanciais para a edificação da

memória coletiva, ata-se o passado e o presente, e, de igual modo, os sistemas centrais e periféricos das representações sociais.

Nas assertivas de Jodelet (2001), tem-se que as representações sociais implicam num processo de aderência e operação análoga à crença e que, comungar de ideias homólogas ou ser participante do mesmo tipo de linguagem, são atributos passíveis de formação de um liame social e de uma identidade. Outrossim, para a autora, o estudo das representações sociais apresentam alguns pontos centrais, tais como: a especificidade do objeto, conteúdos e processos, e a dimensão social do produto.

Nesse sentido, ao se reportar à dimensão social desse processo, faz-se menção à dinâmica de relações, as vivências e as experiências entre os sujeitos, isto é, a tudo o quanto integra a memória coletiva de um grupo, a qual está estreitamente correlacionada ao imaginário social. Tal abordagem favorece a percepção da imprescindibilidade do passado na conformação das representações sociais, enquanto um elemento do desenvolvimento da ancoragem da integração social do sujeito. Nas afirmações de Patlagean, nota-se que:

cada cultura, portanto cada sociedade, e até mesmo cada nível de uma sociedade complexa, tem seu imaginário. Em outras palavras, o limite entre o real e o imaginário revela-se variável, enquanto o território atravessado por esse limite permanece, ao contrário, sempre e por toda parte idêntico, já que nada mais é senão o campo inteiro da experiência humana, do mais coletivamente social ao mais intimamente pessoal (PANTLAGEAN, 2001, p. 245).

Essa forte vinculação existente entre a dimensão individual e coletiva, mobiliza as representações sociais, ocasionando na formação de uma estrutura na qual a memória coletiva e a experimentação se confluem, transformando as representações sociais num articulador entre os fatores afetivos, psicológicos e os fenômenos desenvolvidos no âmbito social (JODELET, 2001).

Considerações finais

As representações sociais são, por definição, modalidades de conhecimento prático, e se posicionam, mais notadamente, entre as correntes de pensamento que se debruçam sobre o estudo dos conhecimentos do senso comum. Tal perspectiva contribui para que haja uma clivagem entre esta teoria e as categorias do conhecimento com tendências tradicionais, haja vista que estas vislumbram a validade do saber pelo crivo da formalidade científica, ou seja, o conhecimento legitimado é aquele que já atravessou o limiar epistemológico, sendo composto por um agregado de enunciados que determinam regulamentações de verificação e coerência.

Para superar essa disparidade, as correntes que se empenham em estudar os saberes, independente de terem sido submetidos a um trato formal ou não, se esforçam em suplantar a diferenciação existente entre ciência e senso comum, considerando ambas as expressões do conhecimento como sendo construções sociais, subordinadas aos eventos sociais e históricos que predominaram em períodos específicos.

É evidente que essa distinção não é uma simples estratégia didática, mas está relacionada com alterações no posicionamento relativo ao estatuto da objetividade e da certificação da verdade, enquanto parâmetro de racionalidade adotado pela modernidade científica. Por fim, acredita-se que, somente com a promoção de um trabalho efusivo de valorização e credibilidade dos saberes do senso comum, é que estes assumirão a sua devida importância no âmbito social, não sendo mais taxados como um tipo de conhecimento inferior ao científico, mas prestigiado como um saber legítimo e mobilizador das modificações sociais.

Referências

- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 155-172.
- ARIÉS, P. A história das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques. *A nova história*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 154-172.
- FAUCHEUX, C.; MOSCOVICI, S. Remarques critiques sur la “question microsociale”. *Arguments*, n. 6, p. 19-27, 1962.

JODELET, D. *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007.

MADEIRA, M. C. Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 23, 2.000, Caxambu.

MARKOVÁ, I. *The dialogical mind: common sense and ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: Elementos para uma história. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 45-66.

MOSCOVICI, S.; MARKOVÁ, I. *The making of modern social psychology: the hidden story of how an international social science was created*. Cambridge: Polity, 2006.

PATLAGEAN, E. A história do imaginário. In: LE GOFF, J. *A nova história*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 292-309.

RANGEL, M. Representação e leitura crítica do mundo nos livros didáticos. *Em Aberto*, s.v, n. 61, p. 177-186, jan/març. 1994.

SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Cia das Letras; 2001.

Recebido em 21 de maio de 2022.

Aceito em 18 de junho de 2022.

QUEM ERA GABRIELE D'ANNUNZIO? ANJO OU DEMÔNIO? ARTISTA OU CHARLATÃO? AVENTUREIRO OU VATE?

Fabiano Dalla Bona¹
Julia Lobão²

Resumo: A inigualável busca pela beleza e pela arte, bem como uma vida movida por escândalos elevam Gabriele D'Annunzio (1863-1938) à condição de um dos escritores mais brilhantes e polêmicos da Itália oitocentista. A constante confusão entre vida e obra cria múltiplas narrativas do autor e resulta na construção do mito dannunziano que abrange a dicotomia entre um esteticismo artístico e outro prático, as inúmeras apropriações artísticas e um conjunto de características que unifica o texto de Gabriele D'Annunzio, convergendo-o em um estilo único e inigualável chamado de *dannunzianesimo* – uma mistura entre narrativa ficcional e biográfica. Este artigo objetiva firmar-se em certos aspectos que definem o *dannunzianesimo* como o experimentalismo linguístico, o esteticismo e o *superomismo*, visando demonstrar de que forma a ousadia do autor o levaria à imortalidade através do *amor sensual pela palavra* (PRAZ, 2015).

Palavras-Chave: Decadentismo. Esteticismo. Gabriele D'Annunzio. Literatura italiana. Superomismo.

WHO WAS GABRIELE D'ANNUNZIO? ANGEL OR DEMON? ARTIST OR CHARLATIAN? ADVENTURER OR VATE?

Abstract: The unequalled search for beauty and art, as well as a life driven by scandals, elevates Gabriele D'Annunzio (1863-1938) to the status of one of the most brilliant and controversial writers in 19th century Italy. The constant confusion between life and work creates multiple narratives from the author and results in the construction of the dannunzian myth that encompasses a

¹ Fabiano Dalla Bona possui graduação em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes do Paraná (1991), mestrado em Letras (Literatura Italiana) pela Universidade de São Paulo (2003), doutorado em Letras Neolatinas (Literatura Italiana) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009) e pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFRJ (2016). Professor de Língua e Literatura Italiana no Departamento de Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ e do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da USP. E-mail: fdbona@gmail.com.

² Julia Lobão possui licenciatura em Letras: Português — Italiano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestre em Letras Neolatinas/ Literatura italiana pelo Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN) da UFRJ e atualmente é doutoranda e bolsista Capes em Letras Neolatinas/ Literatura italiana pela UFRJ. E-mail para contato: julialobao@msn.com.

dichotomy between an artistic and a practical aestheticism, the numerous artistic appropriations and a set of characteristics that unify Gabriele D'Annunzio's text, converging it in a unique and unrivaled style called *dannunzianesimo* – a mix between fictional and biographical narrative. This article aims to establish itself in certain aspects that define *dannunzianesimo* as linguistic experimentalism, aestheticism and *superomism*, aiming to demonstrate how the daring of the author would lead him to immortality through the sensual love of the word (PRAZ, 2015).

Keywords: Decadentism. Esteticism. Gabriele D'Annunzio. Italian literature. Superomism.

Um ato é a palavra do poeta comunicada à multidão, um ato é como o gesto do herói. É um ato que cria uma instantânea beleza da obscuridade da alma inumerável (D'ANNUNZIO, 1926, p. 28)³.

Política, teatro, cinema, literatura, amores, ações bélicas: são todas etapas de um percurso, daquele percurso de Gabriele D'Annunzio que o vê fazer-se porta-voz de uma estética totalizante capaz de atravessar, indistintamente, todos os variados campos e daquele viver no constante sonho de transformar, à maneira de um rei Midas, todas as coisas em ouro, todas as coisas em arte.

A vida de Gabriele D'Annunzio pode ser considerada uma das suas obras mais interessantes: segundo os princípios do esteticismo, era preciso “fazer da própria vida uma obra de arte”. O poeta constantemente buscou atingir esse objetivo sendo, também, muito atento ao público ao qual tal obra de arte era destinada; isso acabou por criar ao redor de si um halo de mito graças, dentre outras coisas, às suas aventuras amorosas, como aquela longa e atormentada que viveu ao lado da atriz Eleonora Duse. O poeta procurava criar a imagem de uma vida excepcional, o “viver inimitável”, subtraído às normas da moral do viver comum. D'Annunzio exaltava uma violenta vitalidade dionísia e o *ulissismo*, isto é, a febre de viver todas as experiências, para além dos limites. D'Annunzio assume Ulisses como modelo de vida ativa e heroica que o próprio poeta pregava, em uma clara

³ Un atto è la parola del poeta comunicata alla folla, un atto è come il gesto dell'eroe. È un atto che crea dall'oscurità dell'anima innumerevole un'istantanea bellezza (Todas as traduções, salvo quando indicado, são de origem dos autores).

interpretação *superomística*; Ulisses, cujas aventuras são narradas na *Odisseia*, agiu com grande força sobre o imaginário de numerosos escritores do século XIX, até tornar-se um *topos* da cultura comum europeia. A sua proverbial *curiositas*, a sua audácia e a sua astúcia fazem dele o símbolo do ser humano, objetivação concreta de todas aquelas capacidades e habilidades da cultura grega. Nas palavras do próprio poeta, “A maior alegria está sempre na outra margem” (D’ANNUNZIO, 1908, p. 144)⁴.

Gabriele D’Annunzio: a arte total e a estética totalizante. Na arte total converge o interesse de D’Annunzio por muitos campos da cultura e das artes. Tal afirmação, segundo Andrea Mirabile, define o mais versátil dos escritores italianos na passagem do século XIX ao XX, cuja obra preconizou o sincretismo entre as artes, entre gêneros e estilos, em uma união entre a arte e a pesquisa histórica, entre a filologia e a erudição, entre a criação e a vida, entre o novo e o antigo, cuja finalidade era aquela de seduzir um novo tipo de público (MIRABILE, 2014, p. 42). É sempre Mirabile (2014, p. 16-17) a afirmar que o *dannunzianesimo* é o ponto alto do decadentismo italiano e do próprio modernismo: a sua arte total, ou a *Gesamtkunstwerk* wagneriana – e “D’Annunzio parece estar plenamente ciente de que o modelo de Wagner é inevitável” (MIRABILE, 2014, p. 30) – combina a palavra, os sons e a visão sem recusar o passado e sem aderir à iconoclastia da vanguarda futurista (2014, p. 35). No conjunto, ele soube realizar, literalmente, aquele viver inimitável dominado por uma contínua busca pela beleza e pela grandeza que, no gosto estetizante do decadentismo, significava fazer da própria vida uma obra de arte. Como o próprio D’Annunzio afirma,

[...] eu sou um que não quer ser um mero poeta. Ao perfeito rimador Théodore de Banville agradou confessar, no refrão de uma das trinta e seis admiráveis baladas: “Je ne m’entends qu’à la métrique!”. Para mim, ao invés, esta perpétua profissão de prosodismo não serve. Todas as manifestações da vida e todas as manifestações da

⁴ La più gran gioia è sempre all’altra riva.

inteligência me atraem igualmente (D'ANNUNZIO, 1888, p. 66)⁵.

Ele assimilou as tendências do decadentismo europeu e tornou-se não apenas o símbolo desse movimento, mas soube criar um estilo próprio de vida e de arte que, comumente é chamado de *dannunzianesimo*, e que se tornou um fenômeno cultural e de costume tão difundido na Itália, que é possível afirmar que na passagem do século XIX para o século XX a Itália era *dannunziana*, não obstante as duras polêmicas entre opositores e admiradores do controverso personagem. D'Annunzio e o fenômeno do *dannunzianesimo* dificilmente podem ser separados, pois “o autor e o herói dormiam juntos, fora e dentro do texto” (CURRERI, 2008, p. 30). Em *Storia della letteratura italiana* Piromalli adverte:

Ao decadentismo pertence a vontade de viver a vida como se fosse uma obra de arte, com todas as implicações de sublimação estética dos fatos práticos e da própria pessoa que dela derivam e também da substancial indiferença aos outros homens. Esta egolatria faz parte da gestão publicitária habilmente orquestrada do mito de si mesmo como personagem excepcional, fora do comum, superior aos outros, carregado de valores também simbólicos, absolutos, totais, oferecidos como elementos do modelo a ser imitado pelo público pequeno burguês espiritualmente e culturalmente depauperado. Vez por outra, na variedade das posturas, D'Annunzio se propôs como um divo, um exemplar a ser imitado por largas faixas de leitores que encontram na imitação (ou no desejo da imitação) o ressarcimento às suas descompensações, aos seus vazios, às suas desilusões (PIROMALLI, 1994, on-line)⁶.

⁵ [...] io non sono e non voglio essere un poeta mero. Al perfetto rimatore Théodore de Banville piacque confessare, nel ritornello d'una delle trentasei ballate mirabili: “Je ne m'entends qu'à la métrique!”. A me, invece, codesta perpetua professione di prosodismo non va. Tutte le manifestazioni della vita e tutte le manifestazioni dell'intelligenza mi attraggono ugualmente.

⁶ Al decadentismo appartiene la volontà di vivere la vita come se fosse un'opera d'arte, con tutte le implicazioni di sublimazione estetica dei fatti pratici e della propria persona che ne derivano nonché della sostanziale indiferenza agli altri uomini. Questa egolatria fa parte della gestione pubblicitaria abilmente orchestrata del mito di se stesso personaggio eccezionale, fuori del comune, superiore agli altri, carico di valori anche simbolici, assoluti, totali, dati in pasto come elementi del modello da imitare al pubblico piccolo borghese espiritualmente e culturalmente depauperato. Di volta in volta, nella varietà degli

Tais posturas, como antes acenado, provocaram reações positivas e negativas; dentre aqueles que se opunham aos modelos dannunzianos destaca-se a figura do escritor, pintor, músico, jornalista, ensaísta, dramaturgo, cenógrafo e compositor Alberto Savinio (1891-1952), que considerava essa moda um vírus:

“Dannunziano” é mais do que uma forma literária, mais do que uma variante do esteticismo, mais do que a imitação da obra de Gabriele D’Annunzio: é uma condição fisiológica. Dannunzianos se nasce, não se torna. O *dannunzianesimo* precede o nascimento daquele que a esta forma mental deu o próprio nome, ou seja, Gabriele D’Annunzio, e as suas origens afundam na noite dos tempos. [...] Aquele *vírus dannunziano* que também às coisas mais simples e naturais dá uma forma estetizante, presunçoso e cafona, e se resume nos princípios do “tornar a vida bela” e do “viver perigosamente”: forma retórica dentre as mais perniciosas que, como tal, deve ser inexoravelmente perseguida e destruída (SAVINIO, 1977, p. 299-300)⁷.

O mesmo conceito do esteticismo como um vírus é oferecido na revista “Il Barretti”, na edição de fevereiro de 1928, ao discorrer sobre a literatura italiana produzida naqueles últimos vinte e cinco anos. A matéria, assinada por Gino Saviotti, assinala que D’Annunzio “[...] com o amor retórico pela bela forma, que do barroco tem não apenas o exagero colorístico, mas também no motivo sensual e na evidente ambição de suscitar no leitor,

atteggiamenti, D’Annunzio si propose come un divo, un esemplare da imitare da parte di larghi strati di lettori i quali trovavano nell’imitazione (o nel desiderio di imitazione) il risarcimento ai loro scompensi, ai loro vuoti, alle loro delusioni.

⁷ “Dannunziano” è più che una forma letteraria, più che una variante dell’estetismo, più che l’imitazione dell’opera e della vita di Gabriele D’Annunzio: è una condizione fisiologica. Dannunziani si nasce, non si diventa. Il dannunzianesimo precede la nascita di colui che a questa forma mentale ha dato il proprio nome, ossia Gabriele D’Annunzio, e le sue origini affondano nella notte dei tempi. [...] Quel *virus dannunziano* che anche alle cose più semplici e naturali dà una forma estetizzante, tronfia e cafona, e si riassume nei principi del “rendere la vita bella” e del “vivere pericolosamente”: forma rettorica tra le più perniciose, che come tale va perseguitata inesorabilmente e distrutta.

setecentisticamente, ‘a admiração” (SAVIOTTI, 1928, p. 7)⁸, é um sintoma do cerebralismo, que o autor da matéria acusa como um problema que a literatura da época enfrentava:

O dannunzianesimo certamente foi causa do vírus que atingiu grande parte da literatura e das artes figurativas no novo século: o esteticismo. O qual assumiu pouco a pouco entonações de vários gêneros, dando-nos a poesia decadente, a literatura erótica e a recentíssima literatura mistificante; mas sob as várias vestes não é difícil descobrir o pecado original, tanto mais que aquelas três posturas se encontram precisamente no próprio D’Annunzio. Muitas das obras destes vinte anos, mesmo as mais celebradas, são uma mistura de esterilidade criativa: porque a verdadeira arte não nasce senão dos sentimentos vivos nas profundezas da consciência. E como podem subsistir, contemporaneamente, o individualismo egocêntrico do super-homem e a dedicação franciscana, o racionalismo exacerbado e o fervor místico, a sensualidade e a pureza da fé? A conciliação será aparente e superficial: não compromete a consciência e, por isso, nem mesmo a fantasia criadora (SAVIOTTI, 1928, p. 7)⁹.

Giuseppe Antonio Borgese, oferece uma resposta a “O que é o dannunzianesimo” (Che cos’è il dannunzianesimo?), na sua biografia sobre o escritor abruçês. Indica que no período compreendido entre março de 1879 quando os jovens Vittorio Garbaglia (1859-1900) e Gabriele D’Annunzio publicaram um opúsculo em homenagem ao rei Umberto I, e fevereiro de

⁸ [...] col retorico amore della bella forma, che ha del barocco non solo nello sfarzo coloristico, ma anche nel motivo sensuale e nell’evidente ambizione di suscitare nel lettore, settecentescamente, ‘la meraviglia’.

⁹ Il dannunzianesimo fu causa certamente del morbo che ha colpito gran parte della letteratura e delle arti figurative del nuovo secolo: l’estetismo. Il quale ha assunto via via intonazioni di vario genere, dandoci la poesia decadente, la letteratura erotica e la recentissima letteratura misticheggiante; ma sotto le varie vesti non è difficile scoprire il peccato d’origine, tanto più che quei tre atteggiamenti si ritrovano precisamente nello stesso D’Annunzio. Molte delle opere di questi vent’anni, anche le più celebrate, sono un miscuglio di sterilità creativa: perché l’arte vera non nasce che dai sentimenti vivi nel profondo della coscienza. E come possono sussistere contemporaneamente l’individualismo egocentrico del superuomo e la dedizione francescana, il razionalismo esasperato ed il fervore místico, la sensualità e la purezza della fede? La conciliazione sarà apparente e superficiale: non impegna la coscienza, e perciò neanche la fantasia creatrice.

1909, ano em que ele publicava a biografia, quando o telégrafo anunciava a estreia da tragédia *Fedra*, neste amplo “[...] intervalo de tempo no qual a Itália viu surgir e desaparecer fortunas políticas e partidos” (BORGESSE, 1909, p. 3)¹⁰, “[...] durante esse lentíssimo apagar-se de um século velho e o lento alvorecer de um século e de uma nova geração, que andava lentamente sepultando os supérstites das guerras e das conjuras dentre as quais se fundou a unidade e a liberdade da pátria” (BORGESSE, 1909, p. 3-4)¹¹, apenas um homem não deixou de ocupar as primeiras páginas desta crônica: Gabriele D’Annunzio. Borgese afiança que naqueles trinta anos, nenhum ano se fechou sem que os seus livros não estivessem presentes as vitrines das livrarias e que as notícias sobre as aventuras espirituais de D’Annunzio corressem semanalmente na boca de seus contemporâneos: um livro que jamais seria escrito, um duelo, um discurso eleitoral, uma peça de teatro, um novo perfume, uma nova amante (BORGESSE, 1909, p. 4) Quando do silêncio sobre essa celebridade, “[...] parecia que o povo italiano sofresse com esse desmerecido abandono” (BORGESSE, 1909, p. 5)¹².

Assegura que a popularidade do Vate era superior àquela do rei alemão Guilherme II (1859-1941) e da atriz francesa Cécile Sorel (1873-1966), que a sua casa era como uma casa de cristal transparente, que todos queriam saber como o poeta dormia e como acordava, a que horas fazia suas abluções, porque se abstinha dos cigarros e dos vinhos, quais eram suas práticas sexuais, onde comprava suas gravatas e quantos galgos possuía; muitos o conheceram, um número menor e mais íntimo banqueteara com ele e ouvia de sua boca palavras de amizade. Todavia todos aqueles que não gozavam de tais privilégios, nutriam a própria curiosidade através da leitura dos jornais e revistas, recheados de notas biográficas e de entrevistas, colecionavam seus retratos e se perguntavam: “Quem era, portanto? Anjo ou demônio? Artista ou charlatão? Aventureiro ou vate?” (BORGESSE, 1909, p. 5-6)¹³.

¹⁰ [...] intervallo di tempo nel quale l’Italia vide sorgere e tramontare fortune politiche e partiti.

¹¹ [...] durante questo lentissimo spegnersi d’un secolo vecchio e questo lento albeggiare di un secolo e d’una generazione nuova, che andava seppellendo lentamente i superstiti delle guerre e delle congiure tra le quali si fondò l’unità e la libertà della patria.

¹² [...] pareva che il popolo italiano soffrisse di questo immeritato abbandono.

¹³ Chi era dunque? Angelo o demônio? Artista o ciurmatore? Avventuriero o vate?

Seus romances foram lidos e relidos, suas poesias foram decoradas, seus dramas foram aplaudidos ou vaiados, e que “[...] jamais aconteceu na Itália que um artista fosse tão conhecido como D’Annunzio” (BORGESE, 1909, p. 6)¹⁴. Indica, também que mesmo após a leitura dos romances, seus leitores, quase um milhão de cópias vendidas, reliam e discutiam suas tramas nos cafés, nas cartas aos amigos, que artigos eram publicados na imprensa e que conferências e discursos eram pronunciados a respeito do poeta e do homem, e ainda, que “[...] críticos de exemplar imparcialidade e de inexorável intensidade publicaram ensaios que tiveram, vez por outra, o aspecto de um juízo definitivo” (BORGESE, 1909, p. 6)¹⁵. D’Annunzio, portanto, era um fenômeno midiático. O crítico siciliano assevera que *dannunzianos* são os jovens que

[...] dividindo-se de cada geração de estudantes e abandonam o templo de Minerva diplomada, desembarcaram no penedo de Settignano, aprendem a falar com voz nasal e justa dicção, lutam com os vaiadores no foyer do teatro de ópera onde nasce com grande rumor a décima musa, e rimam os Parilipômenos das *Città del Silenzio*, e decoram o Prefácio de *Più che l’amore* onde se afirma que depois de Dante não há senão Gabriele D’Annunzio (BORGESE, 1909, p. 7)¹⁶.

Também dannunzianos são os diretores de jornal que caçam notícias sobre o poeta, os menos abastados que economizam e compram um ingresso para a estreia de suas peças, os críticos que lançam injúrias sobre ele, os moralistas que o excomungam, e outros que o difamam:

Enfim são dannunzianos os denegridores não menos que os idólatras, os papagaios hipócritas, definidos

¹⁴ [...] non mai è avvenuto in Italia che un artista fosse così largamente e esattamente conosciuto come d’Annunzio.

¹⁵ [...] critici di specchiata imparzialità e d’inesorabile acume pubblicarono saggi, ch’ebbero volta per volta l’aspetto di un giudizio definitivo.

¹⁶ [...] dipartendosi da ogni generazione di studenti ed abbandonano il tempio di Minerva diplomata, approdano allo scoglio di Settignano, imparano a parlare con voce nasale e con giusta dizione, colluttano coi fischiatori al lubbione del teatro d’opera dove nasce con grande frastuono la decima musa, e rimano i Paralipomeni delle Città del Silenzio, e imparano a memoria la Prefazione a *Più che l’amore* ove s’afferma che dopo Dante non c’è che Gabriele D’Annunzio.

exatamente pelo próprio D'Annunzio, quando disse que “não sabendo tê-lo como mestre, tem-no por chefe, e carregam na frente a sua mancha vermelha e procuram em vão de arranhá-lo, dilacerando suas unhas” (BORGESSE, 1909, p. 8)¹⁷.

Dannunziana também é aquela nova geração “[...] mais pura de espírito e de intelecto mais aguçado, mas fraca, inoperante e triste” (BORGESSE, 1909, p. 8)¹⁸, e aqueles que gritam por despeito, aqueles que da manhã à noite dele se ocupam e também o crítico literário, poeta e senador Giovanni Alfredo Cesareo (1860-1937), siciliano como Borgese, que excluiu D'Annunzio da sua história da literatura.

Já que ser dannunziano não significa repetir D'Annunzio e sequer adorá-lo em uma ereta passividade. Significa agigantar a importância do *caso d'Annunzio*, pensar a favor dele e contra ele, sem trégua e sem esquecimento, fazer de sua arte e da sua pessoa uma espécie de mania, de ideia fixa, de lugar comum onde se refugia o espírito dos seus intervalos de preguiça. E neste sentido, que é o verdadeiro, toda a Itália é dannunziana (BORGESSE, 1909, p. 9)¹⁹.

O siciliano postula que o fenômeno dannunziano não pode ser comparado ao *marinismo*²⁰ que ele chama de “[...] transitória efervescência de um entusiasmo irracional, mas concorde” (BORGESSE, 1909, p. 10)²¹, ou à

¹⁷ Sono insomma dannunziani i denigratori non meno che gl'idolatri, i pappagalli ipocriti, definiti esattamente dal medesimo D'Annunzio, quando disse che “non sapendo averlo per maestro, l'hanno per padrone, e recano in fronte il suo macchio rosso, e cercano invano di graffiarlo rompendosi le unghie”.

¹⁸ più pura di spirito e più acuta di intelletto, ma fiacca, inoperosa e triste.

¹⁹ Giacché essere dannunziano non significa ripetere D'Annunzio e nemmeno adorarlo in una resupina passività. Significa ingigantire l'importanza del *caso d'Annunzio*, pensare per lui o contro di lui, senza tregua e senza dimenticanza, farsi dell'arte sua e della sua persona una specie di mania, d'idea fissa, di luogo comune, dove si rifugia lo spirito dei suoi intervalli di pigrizia. Ed in questo senso, che è il vero, è dannunziana tutta l'Italia.

²⁰ Por *marinismo* entende-se o estilo de poesia e de drama em versos marcados pela tendência à argúcia e ao ornamento, derivado da atividade literário do poeta Giovan Battista Marino (1569-1626) e que teve revérberos em toda a Europa. A principal característica da tendência foi a superação do petrarquismo e um uso exagerado de figuras retóricas.

²¹ [...] transitoria efferescenza d'um entusiasmo irragionevole ma concorde.

célebre disputa de Torquato Tasso²² sobre os “[...] sofisticos problemas retóricos e à fictícia rivalidade entre um grande morto e um meio-morto” (BORGESSE, 1909, p. 10)²³. Concluindo o seu raciocínio, Borgese pensa na possibilidade do esgotamento do *dannunzianesimo*, mas logo afirma que muitos são os artistas que, de certa forma, seguem ou querem seguir a sua poética ou mesmo imitá-lo. Vaticina, também, uma possível inclusão do escritor no cânone literário italiano:

Deve haver no seu temperamento algo de mais alto que não seja a impostura e algo de menos puro que não seja a arte; deve haver um nó muito mais íntimo e menos banal que não sejam as costumeiras receitas do sucesso. Desatar este nó significa justificar, superando-o, o *dannunzianesimo*, e significa colocar, interpretando-o, Gabriele D’Annunzio na história do espírito moderno (BORGESSE, 1909, p. 11)²⁴.

Dentre as características mais significativas do *dannunzianesimo* é possível enumerar: I) o esteticismo artístico, ou seja, a concepção da poesia e da arte como criação da beleza em absoluta liberdade de motivos e de formas como uma reação direta às misérias e à vulgaridade do verismo; II) o esteticismo prático numa relação de analogia ao esteticismo artístico, isto é, também a vida prática deve ser conduzida pela plena liberdade, fora e acima de qualquer lei e de qualquer freio de cunho moral; III) o gosto pela palavra através de escolhas baseadas mais no valor evocativo e musical do que em seu próprio significado lógico; iv) o panismo como tendência a abandonar-se a uma vida de sensações e instintos, de dissolver-se e de identificar-se com as forças da natureza sentindo-se assim parte daquele todo que é o universo. Já para Bini (2014, p. 69) as características da poética dannunziana são a barbárie,

²² Episódio que marcou a literatura italiana do Renascimento, caracterizado pelo intenso debate sobre a superioridade de Torquato Tasso ou de Ludovico Ariosto, respectivamente autores de *A Jerusalém libertada* (1580) e *Orlando furioso* (1516).

²³ [...] cavillosi problemi retorici e alla fittizia rivalità fra un grande morto e un malvivo.

²⁴ Ci dev’essere nel suo temperamento qualche cosa di più alto che non sia l’impostura e qualche cosa di men puro che non sia l’arte; ci dev’essere un nodo assai più intimo e non meno banale che non siano le solite ricette del successo. Sciogliere questo nodo significa giustificare, superandolo, il *dannunzianesimo*, e significa collocare, interpretandolo, Gabriele d’Annunzio nella storia dello spirito moderno.

o panismo, a luxúria da imaginação, o refinamento e o bizantinismo. Nessa sede nos deteremos apenas em algumas dessas características, esperando poder desenvolver as demais em uma oportunidade futura.

O esteticismo artístico, o esteticismo prático e o *superomismo*

Perante uma sociedade pragmática e rígida, a devoção pelo belo que o esteticismo proclamava era, na verdade, uma provocação. Os esteticistas defendiam que a arte bastava por si só: o mais importante é o prazer que produz a visão da beleza. Entre as figuras do movimento, o escritor Oscar Wilde, guru dos extravagantes e glorificador da juventude; Dante Gabriel Rossetti e seus quadros de refinado pré-rafaelismo, o desenhista, artesão e poeta inglês William Morris, criador do movimento *Arts and Crafts* (Artes e Ofícios), que reivindicava o artesão da Idade Média e advogava pela beleza e pelo estatuto do único ante o produto massificado das fábricas da Revolução Industrial. Todos ecos que reverberam na primeira edição da revista literária “Il Marzocco”:

Nós queremos permanecer sozinhos frente à obra de arte; queremos surpreender a sua gênese, queremos captar todo o seu significado, também aquele que fugiu ao próprio autor na sua inconsciência. Nós pesquisaremos como eles [os artistas] [...], descobrindo [como] as novas relações entre as coisas tenham sabido tornar originais o pensamento deles e tenham-se subtraído àquela vulgaridade de expressão, nas quais consiste a arte da gente vulgar. [...] No presente triunfar das riquezas positivas e no quase despótico prevalecer do documento sobre as mais elevadas atividades do espírito, foi creditada também por nós [...] a chamada crítica histórica; assim que a pesquisa do documento na literatura e nas artes plásticas tomou, até agora, o lugar de crítica que penetra no segredo da criação artística e com síntese, a recompõe (IL MARZOCCO, 1896, p. 1)²⁵.

²⁵ Noi vogliamo restare soli di fronte all'opera d'arte: ne vogliamo sorprendere la genesi, ne vogliamo cogliere tutto il significato, anche quello che è sfuggito all'autore stesso nella sua inconsapevolezza. Noi ricercheremo come essi [gli artisti] [...] scoprendo [come] nuove relazioni fra le cose abbiano saputo rendere originale il loro pensiero e si siano sottratti a quelle volgarità di espressione, nelle quali consiste l'arte della gente volgare. [...] Nel presente trionfar delle ricerche positive e nel quasi dispotico prevalere

A epígrafe faz parte do *Prologo* (o editorial) da já citada primeira edição de “Il Marzocco”, revista literária fundada em Florença, em 1896, por Adolfo e Angiolo Orvieto, cujo título retoma o nome do antigo leão dançante que compunha um dos elementos heráldicos do brasão da República Florentina, nome esse escolhido por Gabriele D’Annunzio. O texto anônimo atribui-se à pena de D’Annunzio e de Giuseppe Saverio Gargàno (1859-1930), jornalista napolitano e professor de literatura inglesa. Trata-se de um documento canônico, e a sua citação e análise, mais ou menos circunstanciada, é fundamental para qualquer estudo que aborde a cultura do esteticismo italiano do final do século XIX. “Il Marzocco”, e D’Annunzio por extensão, reivindica(m) a aristocracia intelectual e espiritual dos estetas de índole antinaturalista e antipositivista, a autonomia da arte e a asserção da absoluta primazia dos valores estéticos puros.

O esteticismo de D’Annunzio é afim àquele de Wilde e de Huysmas; além da busca pelo belo, o seu pensamento gravita ao redor da originalidade do indivíduo e da irrepetibilidade da experiência humana. Utilizando materiais os mais diversos, especialmente franceses (Charles Baudelaire, Gustave Flaubert, Joris-Karl Huysmans, Paul Verlaine, Jean Moréas, os pré-rafaelitas ingleses, Richard Wagner e tantos outros), ele aspira construir com a sua obra “[...] uma monumental enciclopédia do decadentismo europeu” (PRAZ, 2015, p. 358); a proposta de D’Annunzio era aquela de ultrapassar os limites do Naturalismo, não mais imitando ou descrevendo, mas sim dando continuidade à natureza.

Com seu romance de exórdio O Prazer (*Il Piacere*), em 1889, ele inaugura um tipo de prosa com caracteres introspectivos e psicológicos, e que mais tarde irá conhecer grande sucesso, e tenta indagar, entre outras coisas, as complicações e os desvios da vida mundana e amorosa do protagonista conde Andrea Sperelli-Fieschi d’Ugenta, “[...] o tipo ideal de jovem senhor italiano do século XIX, a legítima amostra de uma estirpe de cavaleiros e

del documento sulle più elevate attività dello spirito, si è accreditata anche da noi [...] la così detta critica storica; così che la ricerca del documento nella letteratura e nelle arti plastiche ha preso finora il posto della critica che penetra il segreto della creazione artistica e con sintesi geniale la ricompone.

artistas elegantes, o último descendente de uma raça intelectual” (D’ANNUNZIO, 1906, p. 40)²⁶; educado pelo pai de quem herdou “[...] o gosto pelas coisas da arte, o culto apaixonado da beleza, o paradoxal desprezo dos preconceitos, a avidez do prazer” (D’ANNUNZIO, 1906, p. 40)²⁷ para a construção da própria existência como “[...] uma obra de arte” (D’ANNUNZIO, 1906, p. 41). O culto da arte, a resolução da própria vida na arte, a busca pelo belo e por tudo aquilo que é mais precioso e refinado, no mais absoluto destaque de qualquer convenção moral e no desprezo pela vulgaridade do mundo burguês aproximam Andrea Sperelli ao Dorian Gray de Oscar Wilde e aos Des Esseintes de Huymanss, fazendo dele a versão italiana do esteta decadente. “*Il Piacere* nasce de uma postura esnobística, estetizante e com o costumeiro intento de romance pouco romance e muita descrição refinada de ambientes, situações, objetos, com um forte acento prático”, afirma Bini (2014, p. 80)²⁸.

O jornalista Vincenzo Morello (1860-1933), amigo e biógrafo do Vate, afirma que *Il Piacere* é o romance da sensibilidade dannunziana, sensibilidade essa principalmente estética (1910, p. 53), e reproduz um trecho da carta do amigo endereçada à *Revue de Paris* onde ele afirma: “No personagem de Andrea Sperelli há muito de mim colhido do real” (MORELLO, 1910, p. 54)²⁹. E complementa que compreende e admira as suas demais obras, “[...] mas amo mais do que todos os outros esse seu primeiro romance, que me parece a expressão mais própria e mais verdadeira do espírito e da arte dannunziana” (MORELLO, 1910, p. 54)³⁰.

O esteticismo dannunziano, assombrando e ao mesmo tempo encantando o leitor, triunfa na enumeração e na descrição de obras de arte, de objetos refinados e preciosos, objetos esses que ama e dos quais está

²⁶ [...] l’ideal tipo del giovane signore italiano nel XIX secolo, il legittimo campione d’una stirpe di gentiluomini e artisti eleganti, l’ultimo discendente d’una razza intellettuale.

²⁷ [...] il gusto delle cose d’arte, il culto passionato della bellezza, il paradossale disprezzo de’ pregiudizii, l’avidità del piacere.

²⁸ Il Piacere nasce dall’atteggiamento snobistico, estetizante e con il solito intento di un romanzo poco romanzo e molto raffinata descrizione di ambienti, situazioni, oggetti, con un forte accento pratico.

²⁹ Nel personaggio di Andrea Sperelli c’è assai di me colto sul vivo.

³⁰ [...] ma amo più di tutti gli altri questo suo primo romanzo, che a me pare l’espressione più propria e più vera dello spirito e dell’arte dannunziana.

circundada aquela frívola e mundana Roma dos anos 1880, nova capital da Itália, epicentro do jornalismo e da nova atividade editorial. Sperelli despreza a Roma clássica, “[...] dos Césares, [...] dos Arcos, das Termas, dos Fori”, aquela Roma de Carducci por quem, naqueles tempos D’Annunzio nutria profunda admiração e respeito, mas uma Roma tardo-renascentista e barroca “[...] das Villas, das Fontes, das Igrejas” (D’ANNUNZIO, 1906, p. 41). Todavia, tamanha magnificência exala um sentido de decadência pelo qual Roma parece “[...] toda ela d’ouro como uma cidade do Extremo Oriente, sob um céu quase lácteo, diáfano, como os céus que se espelham nos mares austrais” em “[...] uma primavera de mortos, grave e suave” (D’ANNUNZIO, 1906, p. 44)³¹ Roma é a capital do esteticismo, uma nova Bizâncio, capital do declínio imperial, e nela *Il Piacere* torna-se o romance dessa Roma bizantina. Sobre o período romano-bizantino de D’Annunzio Bini comenta:

D’Annunzio compendia e supera na sua obra poética todo um período e um movimento que na Itália havia-se formado após os primeiros contatos com os estrangeiros (especialmente com os pré-rafaelitas, com Walter Pater, com Ruskin, isto é, com as tendências mais estéticas que poéticas) e que está sob o nome exaustivo de “esteticismo”. Após as desordenadas e em sua maioria experiências situadas entre o romantismo e o decadentismo, forma-se um novo clima italiano, que coincide cronologicamente com período romano de D’Annunzio (BINI, 2014, p. 95)³².

O esteticismo dannunziano se exprime nas páginas de *Il Piacere* através das fórmulas “O Verso é tudo” (D’ANNUNZIO, 1906, p. 179) e em “[...] o amor sensual pela palavra” (D’ANNUNZIO, 1962, p. 192). A arte é o valor supremo, ao qual devem ser subordinados todos os outros valores; a vida se

³¹ [...] tutta quanta d’oro come una città dell’Estremo Oriente, sotto un ciel quasi latteo, diafano come i cieli che si specchiano ne’ mari australi; [...] una primavera de’ morti, grave e soave.

³² D’Annunzio compendia e supera nella sua opera poetica tutto un periodo e un movimento che in Italia si era formato dopo i primi contatti con gli stranieri (specialmente con i preraffaelliti, con Walter Pater, con Ruskin, cioè con le tendenze più estetiche che poetiche) e che va sotto il nome esauriente di “esteticismo”. Dopo le disordinate e per lo più inconscie esperienze a cavallo fra romanticismo e decadentismo, si forma un nuovo clima italiano, che coincide cronologicamente con il periodo romano di D’Annunzio.

subtrai às leis do bem e do mal e se submete apenas às leis do belo, transformando-se em obra de arte. No plano literário, tudo isso dá origem a um verdadeiro culto religioso pela arte e pela beleza. A poesia não parece nascer da experiência vivida, mas do próprio verso.

O esteta, que se isola da realidade mesquinha da sociedade burguesa em um mundo rarefeito e sublimado de pura arte e beleza, é uma resposta ideológica aos processos sociais em curso na Itália pós-unitária, que tiram o poeta daquela posição privilegiada e de grande prestígio do qual gozava em épocas precedentes, e inclusive o constroem a subordinar-se às exigências da produção e do mercado. Drama vivido por outros intelectuais como o Baudelaire de *Les fleurs du mal* e de *Le spleen de Paris*.

O “poeta vate” representava o ideal romântico e o “poeta maldito” aquele decadente, mas para D’Annunzio o poeta é principalmente o “poeta tribuno”, porque é capaz de tocar as cordas de poucos leitores escolhidos e de utilizar a arte para limitar e dominar a massa, pois para ele, “A sorte da Itália é inseparável das sortes da Beleza, de quem ela é mãe nos séculos dos séculos plasmadora” (D’ANNUNZIO, 1926, p. 36)³³. Com esta frase D’Annunzio atribui uma função demiúrgica à Beleza, do mesmo modo que Platão, John Keats ou Johann Joachim Winckelmann. Justamente por isso, o autor condena as massas burguesas pelo seu desprezo à arte e ao bom gosto romano:

Defendei o Pensamento que eles [os burgueses] ameaçam, a Beleza que eles ultrajam. Virá o dia no qual eles tentarão queimar os livros, quebrar as estátuas, dilacerar as telas. Defendei a antiga liberal obra dos vossos mestres e aquela futura de vossos discípulos, contra a raiva dos escravos ébrios. Não vos desesperéis, sendo poucos. Vós possuís a suprema ciência e a suprema força do mundo: o Verbo. Uma ordem de palavras pode vencer com eficácia mortal uma fórmula química (D’ANNUNZIO, 1896, p. 69-70)³⁴.

³³ La fortuna dell’Italia è inseparabile dalle sorti della Bellezza, cui ella è madre nei secoli dei secoli plasticatrice

³⁴ Difendete il Pensiero ch’essi [i borghesi] minacciano, la Bellezza ch’essi oltraggiano! Verrà un giorno in cui essi tenteranno di ardere i libri, di spezzare le statue, dilacerare le tele. Difendete l’antica liberale opera dei vostri maestri e quella futura dei vostri discepoli, contro la rabbia degli schiavi ubriachi. Non disperate, essendo pochi. Voi possedete la suprema scienza e la suprema forza del mondo: il Verbo. Un ordine di parole può vincere d’efficacia micidiale una formula chimica

Embora D'Annunzio amasse considerar-se um homem prático, politicamente ativo e culturalmente inovador, o seu pensamento tem mais afinidade com aquele de Stéphane Mallarmé, que recitava que “[...] le monde est fait pour aboutir à un beau livre” (MALLARMÉ, 1891, p. 65)³⁵, ou com aquele de Benito Mussolini, que no discurso de Pesaro afirmou que “[...] os destinos da Itália estão ligados àqueles da Lira” (MUSSOLINI, 1934, p. 153)³⁶.

Para Bini os arcaísmos, o exotismo e o exagero dannunzianos são um tom de esnobismo provincial que distingue o esteticismo e faz dele um fenômeno típico do decadentismo italiano, e que D'Annunzio,

Por temor de burguesia, de utilitarismo, nasce o estilo decorativo e todo o pior arcaísmo. Desdenhoso da vida contemporânea, refugiado na preciosidade de arte pela arte e de vida pela arte que querem se identificar com o *Cinquecento*, com os séculos de maior civilização artística. E assim, em literatura, o amor pelo arcaico, pelo insólito, pelo cinzelado, pelo exótico (BINI, 2014, p. 96)³⁷.

O esteticismo dannunziano, portanto, desemboca inelutavelmente na descoberta de Nietzsche. Borgese comenta que talvez o abrucês não tenha realmente entendido o filósofo, mas o que ele entendeu da leitura é que “[...] o instinto é a única verdade, que a moral é uma mentira, que o domínio é a única lei, que, aproximando-se da fera, o homem supera o homem, aproxima-se do super-homem, realiza o herói” (BORGESE, 1909, p. 70)³⁸. Porém é um Nietzsche despido de toda dramaticidade e autenticidade moral do qual D'Annunzio extrai o mito do super-homem, realizando artisticamente os sonhos utópicos da classe média (a força física, o erotismo, o culto pela aventura e o desprezo pela plebe, a defesa da ordem e a aspiração da grandeza nacional), mas

³⁵ O mundo é feito para terminar em um bom livro.

³⁶ [...] le sorti dell'Italia sono legate a quelle della Lira.

³⁷ Per timore di borghesia, di utilitarismo, nacque lo stile decorativo e tutto l'arcaicismo peggiore. Sdegno della vita contemporanea, rifugio in preziosità di arte per l'arte e di vita per l'arte, che si vogliono identificare con il *Cinquecento*, con i secoli di maggiore civiltà artistica. E così in letteratura amore per l'arcaico, per l'insólito, per il cesellato, per l'esotico.

³⁸ [...] l'istinto è la sola verità, che la morale è una menzogna, che il dominio è l'unica legge, che, avvicinandosi alla belva, l'uomo supera l'uomo, s'accosta al superuomo, realizza l'eroe.

também uma condição de espírito que nega a realidade, como se percebe no seguinte trecho de *O segundo amante de Lucrezia Buti* (Il secondo amante di Lucrezia Buti):

Não tenho medo, nem mesmo daquilo que é ignóbil. Eu sou o Italiano aventureiro, de tipo antigo e novo. Se em todos os momentos a vida não me fosse ventura e revolta, se em todos os momentos a vida não fosse um perigo e incerteza para mim, renunciaria à vida sem virar a cabeça sequer para a Ursa ou para a aurora. Quero saber, quero conhecer, quero desafiar, quero arriscar. *Peccantem me quotidie*. Não acredito no pecado, não possuo o sentido do pecado, em mim, dentro de mim, na sinceridade da minha vida oculta (D'ANNUNZIO, 1962, p. 335)³⁹.

Ou como afirma Bini (2014, p. 86), “[...] a poética do super-homem não quer perder o seu credo estetizante, mas completá-lo com um intento prático”⁴⁰. Em outro trecho da obra acima citada, D'Annunzio reforça a sua teoria de que a beleza e a sensualidade são as tônicas de sua criação, ao afirmar:

A minha clarividência me assegura que, hoje e amanhã e até o trânsito, a obra de carne é, em mim, obra de espírito, e que uma e outra obra concordam em atingir uma só única beleza. A mais fértil criadora de beleza no mundo é a sensibilidade revelada pela clarividência. A sensualidade me equipara às coisas que observo, me faz semelhante às coisas que toco e examino, me dá e vidência de Francisco cego que *via* as músicas (D'ANNUNZIO, 1962, p. 379)⁴¹.

³⁹ Non ho paura, neppure di quel che è ignobile. Io sono l'Italiano venturiero, di stampo antico e novo. Se in ogni attimo la vita non mi fosse ventura e rivolta, se in ogni attimo la vita non mi fosse pericolo e incertezza, rinunzierei alla vita senza volgere il capo neppure verso l'Orsa o verso l'aurora. Voglio sapere, voglio conoscere, voglio sfidare, voglio rischiare. *Peccantem me quotidie*. Non credo al peccato, non ho il senso del peccato, in me, dentro di me, nella sincerità della mia vita occulta.

⁴⁰ [...] la poetica del superuomo non vuol perdere il suo credo estetizzante, ma completarlo con un intento pratico.

⁴¹ La mia divinazione mi fa certo che, oggi e domani e fino al tránsito, l'opera di carne è in me opera di spirito, e che l'una e l'altra opera concordano nell'attingere una sola unica bellezza. La più fertile creatrice di bellezza nel mondo è la sensualità rischiarata dalla divinazione. La sensualità mi accomuna alle cose che guardo, mi fa simile alle cose che tocco ed esamino, mi dà la veggenza di Francesco cieco che *vedeva* le musiche.

Bini indica no caráter volitivo do super-homem as características da poética dannunziana como “[...] predomínio de alusões a significações inexistentes ou miseráveis, criação dos personagens apenas por pretexto de uma frase grandiosa e de uma descarga oratória, intenção de criar um tom sublime mediante o excesso da frase” (BINI, 2014, p. 87)⁴².

Tal afirmação de Bini reforça que D’Annunzio estava mais longe de Nietzsche do que de Wagner, pois na poderosa sensualidade da música do compositor alemão ele encontrou a tônica de sua poética; uma poesia que não fosse tanto uma música, mas sim, uma preparação ou incitamento à música. E conclui: “Malgrado o cuidado meticuloso das palavras, na poética do super-homem parece que a imagem, por si só, não possa satisfazer o poeta e seja preciso algo mais, um ímpeto volitivo que se resolve no excesso, no artifício” (BINI, 2014, p. 87)⁴³.

D’annunzio e o mito de si

A ampla presença de elementos linguísticos heterogêneos faz com que, entre a personalidade e a imagem que D’Annunzio aspira a criar de si mesmo, se desenvolva uma superposição e que desta sintética hibridação de realidade e ficção nasça o mito Gabriele D’Annunzio. No mito, parece quase impossível entender onde começa a realidade e a sua estetização, onde inicia a pessoa e onde inicia o mito, onde está a literatura e onde está a vida. Porém é possível compreender como tal fusão tenha sido possível através da linguagem e das representações literárias, e indagar qual seja o procedimento que une as construções argumentativas à formação das opiniões públicas. Basicamente há duas diferentes modalidades retóricas utilizadas pelo abrucês na criação do mito de si mesmo, e que se desenvolvem em três fases.

⁴² [...] predominio di accenni a significazioni inesistenti o miserevoli, creazione dei personaggi solo per pretesto di una frase grandiosa e di uno sfogo oratorio, intenzione di creare un tono sublime mediante la sovrabbondanza della frase.

⁴³ Malgrado la cura meticolosa delle parole, nella poetica del superuomo pare che l’immagine di per sé non possa soddisfare il poeta e che occorra un piú, un impeto volitivo che si risolve in sovrabbondanza, in secentismo.

A primeira delas é aquela da construção da imagem de uma pessoa *ex-centrica*, fora do centro, acima da mediocridade da massa e sensível ao belo. Tal modalidade é típica da primeira e da segunda fase da produção dannunziana, ou seja, do período do esteticismo romano e do período bélico. A segunda modalidade corresponde à última fase de sua obra, definida noturna, na qual se resolve a narrativa da predestinação do indivíduo excepcional que se transformará em herói, daquele viver uma vida inimitável e da criação de obras memoráveis.

Na primeira fase D'Annunzio representa si mesmo como pessoa excepcional, pintando-se com as características daquele artista sensual que caracteriza o imaginário estetizante da sociedade da *belle époque* do final do século XIX; na segunda, já com seus cinquenta anos, abandona a languidez do esteticismo e abraça a imagem de poeta-herói que escolhe colocar em risco a própria vida a fim de alcançar a glória e a honra através do combate valoroso; na terceira, enfim, aquela de sua última produção, o esteta-poeta-herói é sublimado na figura semidivina, assimilada metaforicamente na imagem de Cristo. De todas as fases, a segunda é talvez a mais importante delas porque representa, para D'Annunzio, a grande ocasião para poder atuar, na realidade, o próprio ideal de indivíduo heroico, combatente, poeta e vate, que na primeira fase conseguiu apenas pensar e encarnar nos personagens/alter-ego dos seus romances, e que na terceira fase aparece em forma de lembrança dos gloriosos tempos de ação.

Para além das aspirações heroicas, a realidade de D'Annunzio é aquela de um esteta refinado que vive à beira de um colapso financeiro causado por um acúmulo de débitos contraídos com a finalidade de viver uma vida inimitável. Isso fez que com o tempo se plasmasse o personagem D'Annunzio que o obrigou a tornar-se escravo da máscara que ele mesmo construiu como uma encarnação viva do seu mito. Ele recita o papel do esteta excepcional reproduzindo aquela linguagem e aquelas poses afetadas que, no imaginário coletivo, são a essência da sua persona e que representam no imaginário coevo, o modelo do herói de romance que vive e goza do sucesso mundano, desfilando entre ricos salões da nobreza e da alta burguesia romana, napolitana, florentina e parisiense, consumando aventuras eróticas sem continuidade das quais ele extrai a linfa vital que, exatamente, anima o

viver inimitável em uma excepcional plenitude que se consome plenamente na mera aparência. Manter em vida a sua máscara obriga-o, porém, a permanecer constantemente sob os holofotes para nutrir a atenção e a curiosidade da opinião pública sobre si, e a viver uma vida de constantes e sucessivos escândalos. Agindo de tal modo ele atingiu a sua meta, mas com o passar dos anos a máscara, enrijecendo cada vez mais e perdendo seu líquido vital, transformou-se em uma máscara vazia, na repetição de ações e de palavras que, segundo Serra, são uma ótima matéria sobre a qual se exerce apenas um escritor novato no jornalismo:

A sua influência, de modelo artístico e de mestre espiritual [...] que é, até certo ponto, exaurida; de um lado perdeu toda a personalidade, tornou-se uma espécie de tipo de língua, de esteticismo, de heroísmo estilizado e mecânico que serve para tudo: do outro lado parte, pois, enquanto nos damos conta, começa a nos cansar: e sentimos o desejo de nos libertarmos disso [...] de modo que ele já tem seu lugar fixo tanto como argumento de curiosidade nas entrevistas e nas indiscrições dos jornais, quanto como campo de exercitações críticas obrigadas e imutáveis. [...] Deste ponto de vista, ele não tem mais importância na literatura corrente. E mesmo assim, todos nós sabemos que, entre os vivos, o único que conta é ele (SERRA, 1974, p. 393)⁴⁴.

A máscara dannunziana se enrijece e torna-se um modelo comportamental a ser seguido, de modo que “[...] a vida inimitável torna-se pouco mais que um slogan propagandístico defronte ao trabalho incansável e turbulento, às longas ausências e aos silêncios, às mil brigas da vida cotidiana.” (OLIVA, 2011, p. 49)⁴⁵. D’Annunzio, enfim, transforma-se no

⁴⁴ La sua influenza, di modello artistico e di maestro spirituale [...] che è, fino a un certo segno, esaurita: da una parte ha perduto ogni personalità, è divenuta una specie di tipo di lingua, di estetismo, di eroismo stilizzato e meccanico che serve a tutto: dall’altra parte poi, in quanto ce ne accorgiamo, comincia a stancarci; e abbiamo sentito il bisogno di liberarcene [...] sì che egli ha ormai la sua casella fissa tanto come argomento di curiosità nelle interviste e nelle indiscrezioni dei giornali, quanto come campo di esercitazioni critiche e obbligate e immutabili. [...] Da questo punto di vista, egli non ha più importanza nella letteratura corrente. Eppure, noi sappiamo tutti che, fra i vivi, il solo che conta è lui.

⁴⁵ [...] la vita inimitabile diventa poco più che uno slogan propagandistico di fronte al lavoro indefesso e turbinoso, alle lunghe assenze e ai silenzi, alle mille beghe della vita quotidiana.

estereótipo de si mesmo, cuja tarefa era satisfazer a expectativa de um público que acreditava em encontrar naquela determinada imagem aquele mesmo personagem que lhes dava segurança, pois alimentava, forjava e encarnava os seus desejos com ações chocantes expressas em uma linguagem não usual mesclada em um vértice de sinestésias estetizantes.

A criação da máscara estetizante é sempre acompanhada, em D'Annunzio, pela representação mítica de si mesmo como herói e poeta desde a juventude, desde a primeira coletânea de versos, *Primo vere* (1879), ou seja, quando ele começa a produzir “[...] com muita arte e astúcia a sua biografia como fundamental alternativa em relação à autobiografia que, de regra, é o gênero de autores, pintores, musicistas, artistas.” (CAPPELLO, 2011, p. 152)⁴⁶. É preciso, todavia, levar em consideração que a construção daquela imagem mítica não é devida apenas à relação indissolúvel entre a sua arte e a sua vida, mas que para isso contribuiu a proliferação de anedotas e de fofocas reiteradas nas narrações legendárias por um desfile de

[...] biógrafos, críticos, jornalistas, cultores do poeta e da sua poesia: e também por uma longa fila de secretários, camareiros, mercantes, leitores, conhecidos, amigos e parentes. Enfim, uma multidão de pessoas, por razões variadas, dedicou-se à escrita sobre a vida do Poeta, intencionando acrescentar, às outras, a própria, portadora do relato de uma experiência, de um encontro, de uma anedota, de uma lenda ou, não raramente, de uma boa mentira (BÀRBERI-SQUAROTTI, 2011, p. 7)⁴⁷.

Vale citar um único exemplo, dentre tantos, sobre esses escritos a respeito do poeta e de suas ações, o de Lucini em seu livro *Antidannunziana*, em tom de vaticínio:

⁴⁶ [...] con molta arte e astuzia la sua biografia come fondamentale alternativa rispetto all'autobiografia che, di regola, è il genere di autori, pittori, musicisti, artisti.

⁴⁷ [...] biografie, critici, giornalisti, cultori del poeta e della sua poesia: e poi una lunga schiera di segretari, camerieri, mercanti, lettori, creditori, conoscenti, amici e parenti. Insomma una moltitudine di persone, a vario titolo, si è cimentata nella scrittura circa la vita del Poeta, intendendo aggiungere, alle altrui, la propria recante il resoconto di un'esperienza, di un incontro, di un aneddoto, di una leggenda o, non di rado, di una bugia bella e buona.

Com uma não desprezível e profícua habilidade, nestes tempos de utilitarismo, D'Annunzio soube glosar a crônica e a fofoca atual de algumas de suas gestas que serão, creio, amanhã, reunidas em encômio por seus apologistas em busca do não comum, e por seus glosadores, intencionados a anotar as imagens e as semelhanças originais, e não, transfundidas na sua obra (LUCINI, 1914, p. 71)⁴⁸.

Mas é inegável que a maior capacidade do personagem D'Annunzio era aquela de captar as modas e as tendências de um período para depois misturá-las e fundi-las aos elementos mais heterônimos tomados da tradição. D'Annunzio coloca todas elas naquele seu caldeirão do qual ele extrai imagens, léxico, pensamentos e sugestões para enriquecer a sua poética.

Referências

BÀRBERI-SQUAROTTI, G. Le biografie come genere letterario e il caso d'Annunzio. In: CENTRO NAZIONALE STUDI D'ANNUNZIANI. *Le molte vite dell'Imaginifico: biografie, mitografia e aneddotica*. Convegno di studio (9, 10 novembre 2001, Chieti-Pescara) Pescara: Edians, 2001, p. 7-11.

BINI, W. *La poetica del decadentismo*. Firenze: Il Ponte Editore-Fondo Walter Bini, 2014.

BORGESE, G. A. *Gabriele D'Annunzio*. Napoli: Riccardo Ricciardi Editore, 1909.

CAPPELLO, A. P. Fra aneddoti, memoria e luoghi comuni. Le 'vite' e la letteratura di Gabriele D'Annunzio. In: CENTRO NAZIONALE STUDI D'ANNUNZIANI. *Le molte vite dell'Imaginifico: biografie, mitografia e aneddotica*. Convegno di studio (9, 10 novembre 2001, Chieti-Pescara) Pescara: Edians, 2001, p. 151-172.

CURRERI, L. D'Annunzio contro tutti. In: CURRERI, L. (Org.) *D'Annunzio come personaggio nell'immaginario italiano ed europeo (1938-2008)*. Bruxelles: P. I. E. Peter Lang, 2008, p. 15-30.

⁴⁸ Con una non disprezzabile e profícua abilità, in questi tempi d'utilitarismo, il D'Annunzio ha saputo postillare la cronaca ed il pettegolezzo attuale di alcune sue gesta che saranno, credo, domani, raccolte ad encomio dai suoi apologisti in cerca del non comune, e dai suoi glossatori, intenti ad annotare le immagini e le similitudini originali, e no, trasfusa nell'opera sua.

D'ANNUNZIO, Gabriele. *Altri taccuini*. (org. Enrica Bianchetti). Milano: Mondadori, 1976.

D'ANNUNZIO, Gabriele. Il secondo amante di Lucrezia Buti. In: D'ANNUNZIO, Gabriele *Prose di ricerca, di lotta, di comando, di conquista, di tormento, d'indovino, di rinnovamento, di celebrazione, di rivendicazione, di liberazione, di favole, di giochi, di balene*. Vol. II. 3 ed. Milano: Mondadori, 1962. p. 147-411.

D'ANNUNZIO, Gabriele. *Il libro ascetico della giovane Italia*. Milano: L'Olivetana, 1926.

D'ANNUNZIO, Gabriele. *Laudi del cielo, del mare, della terra e degli eroi*. Libro III. Alcione. 1 ed. Milano: Fratelli Treves Editori, 1908.

D'ANNUNZIO, Gabriele. *Il Piacere*. 22. ed. Milano: Fratelli Treves Editori, 1906.

D'ANNUNZIO, Gabriele. *L'armata d'Italia*. 1. ed. Venezia: G. Zanetti Editore, 1888.

IL MARZOCCO. Anno I, n. 1. Firenze, 2 febb. 1896. Disponível em: http://www.vieusesux.it/coppermine/displayimage.php?album=133&pid=11699#top_display_media. Acesso em: 13 jan. 2021.

MALLARMÉ, S. *Enquête sur l'évolution littéraire*. Paris: Bibliothèque Charpentier, 1891.

MIRABILE, A. *L'arte totale di Gabriele D'Annunzio*. Amsterdam: Rodopi, 2014.

MORELLO, V. *Gabriele D'Annunzio*. Roma: Società Libreria Editrice Nazionale, 1910.

MUSSOLINI, B. Discorso di Pesaro (18 agosto 1926). In: MUSSOLINI, B. *Scritti e discorsi: la rivoluzione fascista*. Vol. II. Milano: Ulrico Hoepli, 1934, p. 152-153.

OLIVA, G. D'Annunzio: la malinconia come elemento autobiografico. In: CENTRO NAZIONALE STUDI D'ANNUNZIANI. *Le molte vite dell'Imaginifico: biografie, mitografia e aneddotica*. Convegno di studio (9, 10 novembre 2001, Chieti-Pescara) Pescara: Edizars, 2001, p. 45-63.

PIROMALLI, A. *Storia della letteratura italiana*. Disponível em: <http://www.storiadellaletteratura.it/main.php?cap=19&par=3>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PRAZ, M. *La carne, la morte e Il diavolo nella letteratura romantica*. 5 ed. Milano: Rizzoli, 2015.

SAVINIO, A. *Pronomi*. Milano: Adelphi, 1977.

SAVIOTTI, G. Panorama della letteratura, dell'arte e della critica d'oggi. *Il Barretti*. Anno V, n. 2, Torino, 16 febb. 1928, p. 7-9. Disponível em: https://archive.org/stream/IlBaretti-Anno5-N.2-Febbraio1928/Il_Baretti_-_Anno_V%2C_n._2%2C_Torino%2C_1928#page/n0/. Acesso em 13 jan. 2021.

SERRA, R. D'Annunzio (1911). In: SERRA, R. *Scritti letterari, morali e politici, saggi e articoli dal 1900 al 1915*. (org. Mario Isnenghi) Torino: Einaudi, 1974, p. 393-401.

Recebido em 21 de maio de 2022.

Aceito em 18 de junho de 2022.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A ESCRITA JUVENIL DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Cosme Batista dos Santos¹
Nazarete Andrade Mariano²
Vitor Castro Brito³

Resumo: Este estudo tem por *finalidade* refletir sobre as escritas juvenis, especialmente, de estudantes poetas oriundos de Escolas Públicas do Semiárido nordestino, levando em conta as marcas de identidades e de letramento como prática social presente em textos de meninas poetas que desenvolvem textos a partir do letramento escolar. Assim, há de problematizar se essas escritas refletem as práticas sociais de letramento para marcar o lugar de fala, por conseguinte, as marcas identitárias de jovens estudantes de Escolas Públicas. E mais. Como os agentes diretamente envolvidos com Educação Pública podem contribuir para potencializar essas escritas juvenis? Para fundamentar este estudo, optamos pelo diálogo de Street (2010; 2014); Hall (2019) e (CERTEAU, 2012). Uma perspectiva de pesquisa bibliográfica e documental de textos com escritas que trazem marcas identitárias de estudantes de Ensino Médio de Escolas Públicas.

Palavras-Chave: Letramento. Marcas Identitárias. Estudantes-poetas. Escola Pública. Semiárido Brasileiro.

LITERACHES PRACTICES AND JUVENILE WRITING OF PUBLIC SCHOOL STUDENTS

Abstract: This study aims to reflect on the writings of young people, especially by poet students from Public Schools in the Northeastern Semi-arid. Taking into account the marks of identities and literacy as a social practice present in texts by poet girls who develop texts based on school literacy. So, is there a question of whether these writings reflect the social literacy practices to mark the place of speech, therefore, the identity marks of young students of Public Schools? And more. How can agents directly involved in Public Education contribute to enhance these youth writings? To support this study, we opted for Street's dialogue (2010; 2014); Hall (2019) and (CERTEAU, 2012). A perspective of bibliographic and documentary research of texts with writings that bear the identity marks of high school students from public schools.

Keywords: Literacy. Identity Brands. Student-poets. Public school. Brazilian semiarid.

¹ Prof. Dr. UNEB, Campus III; cosmebs.santos@gmail.com.

² Profa. Msa. UPE, Campus Petrolina; nazarete.mariano@upe.br.

³ Graduando Letras. UPE, Campus Petrolina; vitor.castro@upe.br.

Introdução

A difícil tarefa de envolver cada vez mais a juventude nas práticas de leitura e escrita é algo que, ainda, requer o debruçar sobre o processo de formação de leitor-estudante-autor no Brasil, especificamente, quando este público é originário da Escola Pública. Políticas públicas que envolvam jovens nos eventos e nas variadas práticas de letramento são algo que não conseguimos viabilizar em curto prazo. Por outro lado, é notório o uso de práticas de leituras e escritas em ambientes que, atualmente, estão sendo denominadas como remotas. São espaços que vão além da sala de aula física.

Mesmo antes do período de isolamento físico, a cultura escolar, por conseguinte, da sala de aula, teve uma espécie de invasão de aparelhos da tecnologia digital, sendo o mais comum o celular. Uma presença marcante nas escolas, mesmo nas Escolas Públicas situadas em locais mais periféricos dos centros urbanos, temos uma forte inclusão desses recursos tecnológicos por boa parte da população estudantil. Isso já seria um ponto relevante para uma problemática sobre práticas de letramentos dessa juventude estudantil.

Sem dúvidas, estamos cada vez mais conectados pelo escrito, mesmo que muitas vezes, o escrito surja de maneira remota e em plataformas digitais. Foi em uma dessas plataformas digitais que percebemos o quanto nossos estudantes estão potencializando suas “escrivências”, ou seja, escritas com marcas de suas vivências, com marcas de suas realidades nos mais diferentes contextos. Faz-se necessário uma atenção para esses movimentos em que os estudantes, de maneira mais especificamente, criam espaços de movimentação em contextos de Escolas Públicas para desenvolverem os seus talentos.

Logo, interessar-se pelas escritas nas diversas interfaces sociais em que as pessoas se movimentam é interessar-se pelo próprio labor humano; é interessar-se pelas marcas e personificações; é interessar-se pela vida humana. Nela deve haver uma impregnação mútua de valores, especialmente, pelos valores bioéticos porque tudo isso leva ao interesse pelas marcas identitárias das pessoas em suas mais diversas manifestações culturais.

De maneira mais recortada, percebemos essas manifestações presentes em suas híbridas “personificações” que vão do ser estudante de

Escola Pública até a construção e apropriação do seu lugar de fala. Ao ancorar nesse lugar marcado pela força presente em seus recortes identitários nas Escritas de Jovens estudantes de Escola Pública, podemos perceber que esses escritos nos apresentam bem que o desenvolvimento das capacidades cognitivas vai além de uma escrita padrão e normativa legitimada pela e para Cultura Escolar.

Isso justifica trazer essa discussão à baila: por acreditar que há possibilidades de produção de escritas de jovens estudantes carregadas de marcas identitárias para além das paredes das escolas. Aliás, de que as Escolas, especialmente, as Públicas agregam essas marcas, muitas vezes, travadas nos corpos de jovens dentro e fora do contexto escolar. Jovens, que, na maioria das vezes, têm apenas a escola, por conseguinte, a escrita, como chispa de uma esperança possível.

É pensando nessa perspectiva que este estudo tem como objetivo refletir sobre as escritas juvenis de Escolas Públicas, considerando os pressupostos de identitário e de letramento como prática social e as questões norteadoras que dialoguem com a seguinte *problematização*: As escritas estudantis refletem as práticas sociais de letramento para marcar o lugar de fala, por conseguinte, as marcas identitárias de jovens estudantes de Escolas Públicas? E mais. Como os agentes diretamente envolvidos com Educação Pública podem contribuir para potencializar essas escritas juvenis?

Para tanto, selecionamos textos de duas estudantes que trazem uma escrita que chama a atenção. Dois dos textos escolhidos compõem uma pequena obra de escritas de estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública, no interior baiano. Além de mais dois textos, que estão em prelo para publicação em veículo de mesma natureza.

Para fundamentar este estudo, optamos pelo diálogo de Street (2010; 2014) com os novos estudos sobre o letramento numa perspectiva das práticas sociais. Hall (2019) que nos apresenta um sujeito pós-moderno em constante construção identitária. Além de Certeau, (2012) na perspectiva de invenção e apropriação, sem deixar de lado o olhar poético de Evaristo (2016) com a noção de “escrevivências”. Tais escrevivências estão presentes nas marcas identitárias das jovens-autoras que iniciaram suas primeiras vivências de uma

escrita engajada durante o Ensino Médio. Valemo-nos também de Olson (1997) e o mundo no papel e os artefatos da escrita.

Tendo o esquema abaixo, este estudo seguirá seu percurso teórico-metodológico considerando reflexões bibliográfica e documental de quatro textos de duas jovens estudantes: sendo que dois dos textos a serem interpretados são produções escritas inseridas em uma obra das escritoras Mariano e Santos (2019). E dois outros textos, inclusive, são textos que estão sendo selecionados para uma próxima publicação de livro, mas que já estão documentados e publicados em site de busca da internet.

Logo, este artigo é constituído pela introdução, a qual ancora essa justificativa, seguida de uma fundamentação sobre as marcas identitárias presentes nas escritas juvenis, considerando a concepção de sujeito pós-moderno e a identidade em construção, além do letramento como prática social, nesse diálogo com os textos aqui indicados. Por fim, as considerações e implicações presentes nestas reflexões.

Figura 1 imagens produzidas pelos autores.



Todo esse percurso a ser trilhado levará em consideração o que se visualiza no mapa conceitual acima, considerando o letramento como prática social em um contexto de escrita juvenil e com marcas identitárias de estudantes de Escolas Públicas

Produções estudantis e os pressupostos culturais e identitários

Nas mais diversas crenças e implicações em torno da escrita, a produção escrita perpassa por um conjunto de artefatos que moldam práticas literárias, religiosas, científicas entre tantos outros aspectos da vida em uma sociedade também moldada pelo escrito. Sabemos que muitas interfaces sociais seguem padrões de construção com propriedades especiais, bem como, característica particular, conformando uma identidade.

Aspectos de diferentes naturezas influenciam a composição escrita; todavia é fundamental destacar o papel da cultura como catalisador de oportunidades para representar, por meio da escrita, a realidade sob a diversidade que compõe a sociedade. Nesse sentido, a diversidade cultural e as marcas identitárias podem ser implicadas pelo uso e pela aquisição da modalidade escrita de uma língua. Olson (1997, p. 10) nos lembra de que “não é preciso recorrer aos instrumentos da ciência, empregados pelos especialistas, para demonstrar ao leitor que o domínio da escrita é útil e importante.”

Mesmo que essa ferramenta seja importante para demonstrar os necessários pressupostos para o desenvolvimento das práticas sociais que levam em conta não somente as capacidades cognitivas, como também o uso nos diversos contextos em que o leitor-autor esteja inserido, faz-se importante compreender a escrita como construção de marcas identitárias de jovens estudantes de Escolas Públicas.

Tem-se, então, três elementos que se entrecruzam produzindo formas de sistematizar ideias: cultura, identidade e escrita. A relação mútua entre cultura e língua é algo que ainda traz muito debate no seu interior discursivo e de pesquisa. Para Strauss (1980) a língua pode ser tratada como produto de uma cultura, assim, essa relação entre cultura e língua reverbera de maneira muito plural tanto pelos estudiosos da língua quanto pelos da cultura. Todavia, o pensamento de Saussure no Curso de Linguística Geral (CLG, 1916, p. 47) é que não é a língua que se dilui na sociedade, é a sociedade que começa a reconhecer-se como “língua”.

Isso nos remete ao caráter da língua composta por signos. Os signos, por vez, estão relacionados aos aspectos sociais que têm possibilidades de constituir modos de produção em conformidade com uma unidade de sentido

capaz de intervir na complexidade social, pegando um gancho de que a língua tem em sua composição os mais variados signos e que esses também constituem o escrito. Logo, a escrita estudantil, que sempre esteve às margens dos interesses de boa parte das interfaces sociais, indica que a escrita vai muito além de uma alegação evasiva de que a escrita é apenas um registro.

Isso dialoga com Olson (1997) quando ele traz uma crítica sobre o posicionamento de muitos linguístas de que,

O aprendizado e o domínio da escrita parecem explicações potenciais óbvias. Da mesma forma que a alegação evasiva dos linguístas de outros tempos de que “a escrita não é a linguagem, apenas um registro da mesma” deixou de ser sustentável, também não se sustenta classificar as pessoas de primitivas ou modernas, orais ou não, concretas ou abstratas, inclinadas para o ouvido ou para a visão (OLSON, 1997, p. 12).

Embora a juventude estudantil tenha possibilidade de desenvolver as práticas de letramento, considerando o processo de produção escrita, dotado de relevância científico-cultural, a mesma, muitas vezes, não encontra espaço para organizar suas escritas no sentido de formalizá-las. A pertinência social e acadêmica corresponde à produção científica, além do acesso dos alunos, de nível superior e básico, ao conteúdo teórico e prático, cujos instrumentos possibilitam um maior domínio da linguagem oral e escrita, para além da interação entre ambos, em que o valor interacional constitui matéria sociocultural para compreender as relações interinstitucionais, a fim de criar mecanismos cada vez mais concretos de aproximação.

As marcas identitárias em escritas juvenis

O debate proposto aqui refuta a ideia de que estudante de Escola Pública não tem legitimidade para produções escritas ou sequer faz uso desses artefatos como a literatura comumente utilizada pelos seus professores em sala de aula. Isso nos remete, mais uma vez, ao pensamento de Olson de que:

se pensarmos na teoria como uma *máquina* para pensar, um mecanismo para organizar e interpretar os fatos de

modo a reunir outras perguntas e outras formas de evidência, não será desarrazoado aspirar a uma teoria sobre o modo como a escrita contribui não só para o nosso entendimento do mundo como de nós mesmos (OLSON, 1997, p. 13; *grifo do autor*).

Este entendimento de que a escrita contribui para o nosso próprio entendimento, bem como para como observamos o mundo pode ser trilhado pelas marcas de identidades de autorias de estudantes do Ensino Médio da Educação Básica, é trazer à baila, um contexto também cultural. É um convite para falar da arqueologia dos signos, da arbitrariedade dos signos que herdamos dos pensamentos de Saussure, que foram publicados em CLG no ano de 1916, aproximadamente, três anos após sua morte. Não há como falar de prática engajada com marcas das vivências de quem escreve sem pensar nessa arbitrariedade dos signos, inclusive, para romper com signos que ainda marcam o lugar da colonização.

Dito isso, podemos perceber as marcas identitárias na escrita juvenil, no aspecto escolar, de duas maneiras: as marcas construídas e fomentadas pelo exercício escolar, e as marcas que esses jovens trazem para além desse contexto: seio familiar, comunidade e condições socioeconômicas são os pilares da formação das marcas identitárias, mas é na escola que essas marcas são transpassadas para a escrita, sobretudo a escrita artística.

Agamben nos apresenta (2009, p. 14) o contemporâneo como aquele capaz de enxergar para além das luzes, observar o seu tempo, inclusive para abstrair da obscuridade a capacidade de profanar dispositivos de poder, e trazer esta maquinaria para outra direção. Uma direção que visualize essa escrita que ainda está às margens. Uma escrita que sai de seu aprisionamento e prescrições normativas e possibilita a quebra de signos excludentes e cria outras direções de autorias. Textos poéticos sobre a vida comum, da dialética da apropriação de tantas vivências que a linguagem é capaz de traduzir. Textos com marcas identitárias fomentados por uma narrativa simples, singular ao mesmo tempo diversa e plural, que nos convida para um compartilhar nessa dialética na arte de dialogar o ato de escrever evidenciando suas marcas identitárias.

É propício desenvolver uma discussão em que estudantes de Escolas Públicas demonstram um domínio da escrita em seus modos de produções heterogêneas em que cada estudante-leitora-autora recolhe em seus textos suas vozes, muitas vezes silenciadas tanto no ato de fala, quanto nas produções escritas que liam e estudavam na Escola e, como tal, não se sentiam representadas e representadas naquelas escritas. Talvez pelo fato de que a escola ainda esteja presa à concepção iluminista dotada pelo individualismo da razão. Hall (1992, p. 7) nos convida a refletir que: “as velhas identidades, que, por tanto tempo, estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.”

Antes a sociedade era pautada por uma ideia de sujeito unificado, com concepção de uma identidade também homogênea em que esse sujeito era centrado no seu próprio “eu” preso num individualismo. Para Hall (2006) é um sujeito:

baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo-contínuo ou “idêntico” a ele ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 2006, p. 11).

Este sujeito caracterizado como iluminista também nos remete a visibilizar uma sociedade também centrada e unificada, que era voltada a um sujeito homem, que ecoava a voz individualizada do ser homem. Essas capacidades dotadas pela razão não indicam uma possibilidade de marcas do feminino, vozes-mulheres. O essencial do eu era a identidade de uma pessoa de grande poder, na sua maioria centrada no sujeito masculino. Logo, se pensarmos as produções estudantis com as marcas identitárias influenciadas por suas vivências, perceberemos que jamais esta juventude teria condições de uso da escrita como artefato para suas “escrevivências”.

Seguindo com a tese de que escritas de jovens estudantes são potencializadoras de suas marcas de identidade cultural, percebemos que essa concepção de sujeito não tem espaço nestes escrevinhar estudantil. Para tanto, Hall (2006) nos convida a refletir sobre outra concepção de sujeito. Um sujeito que reflete a crescente complexidade do mundo moderno. Um sujeito sociológico que tem a consciência de que,

este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. [...] a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2006, p. 11; grifo do autor).

Essa concepção de sujeito que tinha sua formação identitária em consonância com a sociedade, era a de um sujeito que estabelece elos entre "eu e a sociedade"; as identidades distintas dessa interação não eram levadas em consideração uma vez que a identidade era o alinhar entre o sujeito e a estrutura em que esse era inserido socialmente. Logo, um sujeito que tinha sua identidade e sua cultura estabilizadas.

Tal concepção de sujeito de identidade ainda não permite que os sujeitos com marcas identitárias originárias das margens sejam reconhecidos, por estarem em posições histórico-sociais periféricas e distanciadas das estruturas da sociedade tida como estabilizada. Com isso, não são representados por essa unificação recíproca.

Stuart Hall nos apresenta uma terceira concepção de sujeito e suas identidades. Será que agora as "coisas" estariam de fato mudando? E, com essas mudanças o sujeito também se reconhece não mais unificado em reciprocidade unilateral, mas um sujeito que,

está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá

fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p. 12).

Se estamos refletindo marcas de identidades, isso já nos coloca numa compreensão de diversidade; de pluralidade; de movimento. Logo, processo identitário em construção, não mais uma identidade centrada no eu, ou fixa e em permanente estabilidade. A tese delineada sobre as escritas identitárias de estudantes da Educação Básica tem como síntese a concepção de sujeito fragmentado; um sujeito pós-moderno. Um movimentar de sujeitos que se assumem em constante mudanças e nos mais diversos contextos. Como é perceptível no trecho abaixo de produção estudantil. O trecho abaixo faz parte de uma poesia que está em domínio público nas Redes Sociais da estudante-autora, bem como compõe uma coletânea de textos que está em prelo. "Eu sou filha / Digo isso de coração / Pois eu tenho orgulho / De que aqui fui criada / E por tudo que aprendi / Nesse pequeno povoado" (Trecho 1 poesia Orgulho de Minhas Origens"; estudante Wi).

Num primeiro trecho do texto da estudante Wi de Escola Pública do município de Juazeiro-BA representa o primeiro ponto desta reflexão: as marcas identitárias construídas para além dos muros da escola. Culmina com a síntese do sujeito pós-moderno, pois a estudante-leitora-autora expressa algumas adversidades subjetivas, apresentando a sua força ao representar suas raízes na produção escrita. Os versos, "E por tudo que aprendi/Nesse pequeno povoado" e "Eu sou filha/Digo isso de coração", implicam um grito de aceitação que ecoa na voz do eu lírico – que aqui é a própria autora – afirma que tem "orgulho" de ter sido criada "naquele pequeno povoado". Entretanto, o verso que mais explica essa aceitação é: "Digo isso de coração", é nesse verso que se entende a libertação, a perda do estereótipo do interior e suas, apenas, mazelas. Ao narrar, a voz do eu-lírico grita que é filha de Caldeirão do Mulato, sim, senhor!

Percebe-se, nesse trecho, marcas em processos de descobertas de suas origens; marcas de aceitação de ser de um pequeno local; as marcas

femininas, já que é filha de um lugar que carrega no nome a marca de etnia de sua gente, além das marcas características de quem vive no seminário do Sertão brasileiro.

Já no trecho dois nos possibilita pensar essa multiplicidade de significação presente nas diversidades culturais do sujeito em processo de construção de suas identidades. Traz marcas de vozes que, por muito tempo, foram silenciadas e, porque não, subalternizadas. O seu conceito não / muda a nossa dor / O nosso sangue negro derramado / tínhamos que apanhar / levar chicotadas / Muitas vozes negras caladas / E o nosso vão destino definhando / Surra de palavras preconceituosas / “negrinha, vai lá, penteia este cabelo duro” (SANTOS, 2019, p. 43).

Novamente, a estudante-autora Wi traz marcas identitárias, históricas e impostas a ela, de fato, mas construídas, genericamente, na escola. O verso “Tínhamos que apanhar, levar chicotadas” é o que mais, fortemente, centraliza essa construção feita pela escola; é a História, disciplina, passando pelo tortuoso período da escravidão no Brasil, são as discussões do “ser” para a Sociologia, e seu entendimento enquanto existência social. E é na Sociologia, mais precisamente no sujeito pós-moderno – oriundo do sujeito sociológico –, que serão difundidas ambas as análises feitas.

Como já foi evidenciado, Stuart Hall (2006) pensa o sujeito pós-moderno como um ser complexo, indo na direção oposta do sujeito iluminista. Nesses dois trechos, a estudante-autora traz esse grito por muito tempo preso e se coloca como este sujeito fragmentado; um sujeito pertencente, atuante e afetado pelos campos dos quais participa. Esse sujeito, então, produz a partir de suas marcas, de suas feridas.

Para estudo de caso, a estudante-autora traz marcas regionais, marcas que Caldeirão do Mulato marcou em seu discurso; é marcada, logo após, pelas discussões que a escola carrega em si, o entendimento histórico-científico da mulher / homem em diferentes campos do espaço-tempo. A escritora de “Orgulho de Minhas Origens” e “Surra de Palavras”, é, inconscientemente, o sujeito pós-moderno proposto por Hall. Pois foi marcada pela história, pelos ambientes, e marca os mesmos com seus discursos oriundos de um inevitável paradoxo entre o ser atuante e a sociedade. É a força que surge como potência para uma revolução nas

produções: nas produções escritas. A tarefa dessa revolução pela escrita não parece ser nada fácil, mesmo assim, estudantes-autoras não desistem em meio às adversidades.

A produção escrita juvenil para além das capacidades cognitivas

Pensar o lugar de fala e o lugar de criação estudantil é também pensar uma multiplicidade de fatores que nos rodeiam nas possíveis identidades. Como coloca Ribeiro (2020, p. 59), “é marcar o lugar de fala de quem o propõe, percebermos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica”. Pensar a partir do lugar de fala já seria o primeiro passo para avançar na construção de políticas de autorias para a juventude do Semiárido. Como defende Oliveira (2011, p. 113), é necessário fazer “ecoar vozes silenciadas e / ou invisibilizadas em nossa literatura ao longo dos tempos.” Diante disso, percebe-se as vivências experienciadas nas escritas de jovens-estudantes-autoras e os modos de produção como um lugar de fala, o lugar de um olhar, de ler e um lugar de criação.

Tudo isso faz das práticas de letramento uma ruptura de práticas estanques para pensar práticas de invenção docente implicada neste lugar de criação de estudantes da Educação Básica e Pública. Até porque as criações autorais de jovens estudantes ocorrem com base nas escolhas de repertórios presentes no contexto escolar e que têm a força de uma maquinaria para potencializar as narrativas juvenis nas Escolas Públicas.

Tudo isso nos leva a acreditar em práticas numa visão de letramento, que vai além de uma concepção única e universal de letramento. Em decorrência dos fatores supracitados nos estudos de Hall, este trabalho chega a um ponto de virada: o entendimento de que a prática cognitiva não tem, por si só, concretude completa para o sujeito pós-moderno. Há de se observar que a aquisição da linguagem, capacidade cognitiva, não carrega atuação social necessária para o sujeito em questão. Aprender e pensar através de certa língua são elementos que, sim, carregam certo valor social, mas não ao ponto do paradoxo já citado; fica no campo da pura aprendizagem para fins comuns e específicos.

É no campo da aprendizagem que se fará uma breve discussão: partindo do princípio de cognição acima e da escrita como a da estudante-autora Wi, que já tem textos publicados em livros, há-se de notar o quanto um processo de aprendizagem e memorização, para que se construa uma escrita, não retém os artifícios suficientes; a estudante-autora traz as marcas de uma estudante que fora privilegiada com um processo de uso social da sua capacidade cognitiva. Sua escrita e, portanto, a escrita juvenil, não se refere meramente a um processo de letramento autônomo, perpassa as raízes ideológicas.

Dentro da tese sobre as marcas identitárias presentes nas escritas de estudantes – autoras oriundas de Ensino Médio de Escola Pública, há a opção por uma síntese de um sujeito com marcas identitárias fragmentadas, móvel e em constante processo de mudanças. Proporcionar-se por essa concepção em detrimento das demais tem um sentido de ser: a concepção de sujeito pós-moderno dialoga com a concepção de práticas de letramento presentes nas produções escritas das estudantes-autoras, ou seja, presentes nas “escrevivências”.

Fatores sociais presentes nas práticas de letramento

Usando termos já citados e ainda não devidamente explanados aqui, Brian Street (2010) apresenta duas percepções gerais de letramento: autônoma e ideológica. O mesmo traz essas concepções a fim de dissociar uma prática de letramento geral, única e específica para as diversas tribos. É culminante com o pensamento de Hall, por trazer fatores complexos dos sujeitos e sociedades para suas concepções.

Para tanto, atendo-se, de forma mais específica, às concepções de letramento, especialmente, cunhadas por Brian Street (2010), o pesquisador propõe letramento autônomo como sendo “uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” Street (2010, p. 36). Nota-se que, para Street, um letramento autônomo tem um objetivo específico e pode ser desenvolvido para uso em vários contextos. A exemplo de como o trabalho trata de escrita juvenil, tem-se a redação para vestibulares. As escolas trazem disciplinas

como “Redação”, que embora se atenham a outros gêneros, colimam no processo de escritas para textos dissertativos-argumentativos de vestibulares.

Para Street (2010, p. 36), “presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto.” Um letramento tendo o texto pelo efeito. Esses efeitos apenas como foco, os efeitos nas capacidades cognitivas separadas dos contextos socioculturais. Entre outros aspectos, com um objetivo claro de ensino: a aprovação no vestibular em questão. Delimita-se, enfim, uma prática autônoma de letramento.

Em contrapartida, o autor nos convida a refletir sobre a concepção de letramento ideológico, perpassando camadas sociais. Não é o uso da escrita ou da língua para uma finalidade, é o envolvimento que traz esse uso em relação aos processos já descritos no sujeito pós-moderno. Street (2010) realiza sua análise sobre letramento ideológico inferindo que não se trata somente de um modelo cultural, mas também de “uma relação de poder de ideias” Street (2010, p. 37). Essa concepção dialoga, como já dito anteriormente, com aquilo que surge como a síntese do sujeito pós-moderno de Hall (2006), bem como com o pensamento de Olson (1997) de que a escrita contribui não apenas para uma compreensão do mundo como também de nós mesmos.

A escolha por texto de estudantes-autoras, que tiveram suas escritas potencializadas pelo lugar de criação docente, é um exemplo de que existe no ser pós-moderno processos de letramentos ideológicos com uma carga potencializadora de processos que fazem sentir o pertencimento e a resistência em manter viva a cultura local; costumes e seu lugar de sujeito que vive um processo de mudança constante de suas marcas identitárias. Para tanto, cria um lugar de criação, que, ao mesmo tempo, é um lugar de fala a partir do escrito, implodindo o simulacro e garantindo sua força nas marcas de identidade. Isso envolve mais do que as delimitações autônomas de letramento. A existência desse letramento é resultado de hierarquias, poderes e discursos. Além da existência, há também de se pensar na (re)existência do letramento que,

ao enxergar o caráter social e plural das práticas de letramentos, validam-se tanto as práticas adquiridas por meio de processos escolares, nas esferas mais institucionalizadas, como as adquiridas em processos e espaços de aprendizagem em distintas esferas do cotidiano (SOUZA, 2011, p. 35).

Isso nos leva a pensar os letramentos, no plural, para além de práticas que desenvolvem apenas habilidades de ler e escrever; por conseguinte, para além de atividades estruturalmente impostas. Sob essa perspectiva, o letramento se entrelaça com as marcas identitárias e culturais a partir dos modos de produções criativos. Modos de produções esses, que possibilitam um movimentar entre a linguagem e a cultura de uma dada realidade. A exemplo da Estudante Silva (2019), “meu cabelo é uma parte importante de quem sou. Não poderia deixar de me expressar através do uso das palavras escritas, pois elas estão repletas de marcas que imprimo a cada produção.” Traços de autorias como essa nos indicam uma amplitude de olhar sensível ao modo como devemos compreender as práticas de letramento plurais e de fatores sociais.

Parafraseando Certeau (2012) na sua arte de fazer, as estudantes - autoras nos convidam a um inventar do cotidiano de pessoas simples que fazem de suas labutas a própria arte de fazer. Com seus versos livres e poesias que não estão presas às convenções de poemas clássicos trazem uma verdade cara aos moradores de comunidades no interior do nosso Sertão. Rompem com signos da imposição e não representatividade e mostram que há possibilidades também de serem textos que representem os estudantes de Escolas Públicas de periferias. *Conversa Afiada: um lugar de criação estudantil*, um livro das escritoras Mariano e Santos (2019) que não foi escrito para um grande público, mas para recolher vozes silenciadas no interior da Educação Pública: recolhe as escrevências de estudantes-autores. Um exemplo que marca o silenciar dessas vozes está no texto que fala sobre o eco de uma voz que narra aquilo que outro diz sobre como ou não usar o cabelo.

Um dia prendi meu cabelo / Eu jurei que nunca o iria soltar / Pois, eu não sabia como me amar / Me forcei então a escondê-lo / Mas, quando o soltei já não era meu / A sociedade mentiu em meu rosto / E eu ainda acreditei

em seu gosto / Fizeram com que odiasse todo eu / Um dia
parei no espelho, vi / Soltei o que sempre quis soltar /
Finalmente, passei a intervir / Mandaram-me, de novo
alisar / Tenho meu direito de ir e vir / Cabelo meu lindo, o
irei mostrar (SILVA, 2019, p. 31).

Percebemos que as temáticas dos textos das estudantes-autoras têm focos em marcas muito presentes em estudantes de Escolas Públicas que vivem à margem de uma sociedade excludente. As estudantes-autoras trazem a força da resistência, trazem um processo de construção identitário. Nesse processo, são perceptíveis os fatores sociais como determinantes das práticas de letramentos. Os contextos emergem nas páginas em branco e constituem uma escrita com carga semântica ainda não comum nos livros a que esses mesmos estudantes têm acesso nas Escolas em que estudam.

Há uma mudança não apenas no contexto em que os textos são produzidos, mas também nos assuntos tratados que se tornam muito mais interessantes para outros jovens que vivem essa mesma realidade. Os mesmos se reconhecem nesse movimento marcado pelas experiências de vida que cada estudante-autor traz nas suas produções.

Em cada narrativa, há uma carga de subjetividade nas escritas produções das vivências de jovens autores. São escritas simples, mas não óbvias ou enfadonhas. São produções em que os lugares se misturam: o lugar de criação docente em diálogo com o lugar de criação estudantil. Práticas que não são estanques, mas sim, processuais.

Ao lermos uma das produções da estudante Silva, a mesma escreve na página vinte e quatro do livro *Conversa Afiada*: um lugar de criação estudantil. “Infelizmente, a ideia de que nada de valioso possa vir de uma Escola Pública ainda é muito presente nos atuais dias, de que nós, alunos, não somos capazes de produzir textos decentes!” (SILVA, 2019, p. 24).

Um sentido plural de identidade é a marca dessas escritas, até porque a pós-modernidade nos apresenta uma concepção de identidade em um movimento permanente de mudanças. Ao focalizar no processo identitário de jovens escritoras de Ensino Médio, mas compreendê-las nas relações presentes nesse processo, pode-se perceber que há também movimento de transgressões sociais presentes nas escritas aqui apresentadas,

além de uma necessária compreensão dessas marcas identitárias que emergem de espaços de criação distintos da sala de aula. Não apenas de única identidade, mas também das mais diversas marcas que envolvem a tessitura do sujeito em processo de construção identitária; em processo de letramento também. O trecho abaixo retrata bem essa tessitura.

[...] Eis que vão me apontar o dedo / E exigirão que eu volte para o meu lugar / Mas, não sabem esses grandes tolos / Que o meu lugar é onde eu quiser estar / Saibam que não preciso de consolos / Sei que não nasci para acenar e aceitar. / Sofro quando penso no passado / Na dor que fomos capazes de causar/ E tudo pelo mesmo motivo: A ignorância que insiste em continuar / Mas, mantenho esse dolor vivo / pois me lembra das vidas que ainda podemos salvar (SILVA, 2019, p. 50-51).

A construção da narrativa traz não mais o silêncio imposto pelos brancos que se sentiam e, ainda, se sentem donos de tudo. Mas, agora, é um ressoar de vozes que mesmo que aponte o dedo às marcas de resistências, essas já foram construídas. Na folha em branco, a estudante-autora dedilha as palavras e transforma o significado dos significantes a seu favor, a favor de mulheres que sempre tiveram o dedo apontado para si. Muitas vezes, o dedo estava no gatilho mirado para sua cabeça. Uma escrita-maquinaría que transforma a visão de que estudante de Escola Pública não tem um posicionamento crítico. A maquinaria aqui é de marcar o seu lugar de falar; de ecoar gritos de luta para quem vai de encontro aos discursos excludentes.

Talvez estejamos diante do início de nova reviravolta linguística e literária. Aliás, uma ruptura das práticas de letramento apenas pelo efeito, para um texto literário de estudantes-leitoras-autoras que trazem um engajamento e um posicionamento, que nos leva a refletir que o desenvolvimento de práticas, que rompem com o que coloniza e aprisiona. Esse romper pode contribuir para o desenvolvimento linguístico-literário de estudantes da Educação Básica.

Assim se coloca a estudante-autora Silva na quarta parte da obra, da página cinquenta e oito do livro em análise: “é muito emocionante perceber

que faço parte de uma geração tão engajada em lutas sociais como essa, uma geração que canta suas raízes sem medo de represálias” (SILVA, 2019, p. 58).

Trata-se de um desmonte capaz de modificar toda uma realidade, um desmonte capaz de influenciar uma geração de estudantes, pelo menos aqueles que estão em diálogo com texto e com estudantes-leituras-autoras como essas. A desconstrução ocorre tanto nas relações entre conteúdos e temáticas, como no engajamento da juventude em construir textos não apenas para quantificar critérios para avaliações, mas também produções que trazem realidades plurais que ainda não são comuns nas publicações de textos, que circulam na Educação Básica.

Considerações finais

Os pressupostos aqui antecipados tais como letramento como prática social e marcas de identitárias dialogam em síntese com uma tese voltada para as sociais práticas de letramento presentes na escrita juvenil de estudantes-leitores-autores de Escola Pública. Tais escritas têm como fator determinante as marcas de identidades em processo de construção.

Produções escritas estudantis surgem de práticas que contribuem para a formação de jovens escritoras, suas marcas identitárias e culturais, especialmente, estudantes de Ensino Médio de Escola Pública, validação e fortalecimento de espaços de criação docente, que emergem para além da sala de aula, como também para a formação de jovens escritoras de Ensino Médio de Escola Pública.

Sabe-se que, por trás dessas produções, há uma maquinaria potencializando o que os estudantes já trazem de seus contextos. Com isso, conforme o letramento vai se estruturando, conseqüentemente, suas perspectivas vão se multiplicando, pois o papel e a função social assumida pelo sujeito lhe dão condições para fazer novas leituras, mais elementos na representação da escrita e, assim, o sujeito criando elementos que resultam numa identidade construída a partir de elementos diversos e sob diferentes influências. Portanto, é indispensável considerar cada espaço de interação social como possibilidade de extrair elementos, a fim de canalizá-los para o processo formativo do sujeito.

Por fim, nos espaços educacionais de contexto de Escola Pública há frutíferas possibilidades para se pensar as potencialidades de produções estudantis: seja no texto em verso ou em prosa. Para tanto, é preciso que as políticas educacionais e curriculares também considerem o lugar de criação docente como potência para as produções estudantis de jovens-leitores-autores, que trazem das suas vivências para o texto escrito suas marcas como balizador do lugar de fala e de escrita.

Referências

GAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honsesko. Chapecó, SC: Asgos, 2009.

CERTEAU, Michel. (1980). *A Invenção do Cotidiano 1. Artes de fazer*. 18. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DERRIDA, Jacques. (1930). *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências: Identidade, gênero e violência*. Belo Horizonte: Idea Editora, 2016.

HALL, S. (1992). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.

MARIANO, A. Nazarete; SANTOS, Camila Batista da dos. *Conversa Afiada: um lugar de criação estudantil*. Petrolina: Editora Gráfica Franciscana, 2019.

MARIANO, A. Nazarete. *Professoras Inventoras: das práticas de invenção docente à pesquisa-formação-ação*. Paris: Edilvre, 2018.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Raça e gêneros: entrelaces versus afirmação identitária negra. In. *NGUZU – Ano 1, n. 1, março/julho. Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA)* da Universidade Estadual de Londrina (UEL). 2011. p. 106-115

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, Djamilia. *Lugar de fala*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

SANTOS, Cosme Batista dos. *Letramento e senso comum: a popularização da linguística na formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Linguística e antropologia. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*, v.1. Trad. Betrariz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac & Naify, 2000, p. 79-92.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: históricos e perspectivas. In: MARINHO, Marilda; CARVALHO, Gildinei (Org.). *Cultura Escrita e Letramento*. por. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. (2014) *letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.

Recebido em 21 de maio de 2022.

Aceito em 18 de junho de 2022.

A AFETIVIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA SOB A ÓTICA DE UMA PROFESSORA EM INÍCIO DE CARREIRA: UMA ANÁLISE NARRATIVA

Layza Monteiro Ivo da Silva¹
Francisco Wellington Borges Gomes²

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo de cunho narrativo sobre a adoção de estratégias de afetividade no ensino de língua inglesa para crianças na primeira infância com idades entre 2 a 4 anos. A partir da proposta de autorreflexão narrativa feita a uma professora em início de carreira, o texto analisa a trajetória inicial percorrida pela docente ao assumir a função de professora de inglês em um contexto de rejeição e tensão causadas pela substituição da professora anterior. Com o objetivo de analisar o papel da afetividade nos processos de adaptação dos alunos e da professora em sua primeira experiência didática com essa faixa etária, adotamos como pressuposto teórico para as análises a hipótese do filtro afetivo proposta por Krashen (1984). Os resultados mostraram que após a quebra de barreiras como a alta ansiedade e a baixa autoconfiança, a professora percebia que as crianças se sentiram mais confortáveis com a substituição assim como mais motivadas em produzir na língua alvo em conversas cotidianas entre eles e no ambiente doméstico.

Palavras-Chave: Filtro Afetivo. Aquisição. Língua Inglesa. Pesquisa narrativa.

AFFECTIVITY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD FROM THE PERSPECTIVE OF A TEACHER IN THE EARLY CAREER: A NARRATIVE ANALYSIS

Abstract: This work presents a narrative study on the adoption of affectivity strategies in the teaching of English for children in early childhood aged 2 to 4. Based on the proposal of a self-reflection narrative made to a teacher on her

¹ Graduada em Letras e Literatura de Língua Inglesa (UFPI); Especialista em Língua Inglesa e Uso de Tecnologias Digitais (UFPI).

² Graduado em Letras — Inglês e em Pedagogia. Doutor em Língua Aplicada. Docente da Coordenação de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

first professional experience, the text analyzes the initial trajectory taken by her when assuming the role of an English teacher in a context of rejection and tension caused by the replacement of a previous teacher. In order to analyze the role of affectivity in the process of adaptation of students and the teacher in her first didactic experience with such age group, we adopted as theoretical assumption for the analysis the Affective Filter Hypothesis proposed by Krashen (1984). The results showed that after breaking barriers such as high anxiety and low self-confidence, the teacher realized that the children felt more comfortable with the substitution as well as more motivated to produce in the target language in everyday conversations between them and in their home environment.

Keywords: Affective Filter. Acquisition. English Language. Narrative. Research.

Introdução

Em termos gerais, narrativas são relatos de fatos reais ou fictícios que geralmente envolvem a mudança de um estado inicial harmônico, por meio de eventos disruptivos, para um novo estado final novamente harmônico (TODOROV, 2006). Este conceito de narrativa é bastante frequente em dicionários e em áreas como os estudos históricos e os estudos literários, sendo que enquanto os primeiros tendem a adotar como objeto de análise os relatos verídicos os segundos priorizam os fictícios.

Entretanto, o estudo de narrativas tem cada vez mais marcado presença em outras áreas do conhecimento, nas quais assume tanto o caráter de objeto de estudo quanto de método de pesquisa. Esse é o caso da psicologia (SANTOS; FOURAUX; OLIVEIRA, 2020), da sociologia (RIBEIRO, 2015), da saúde (CASTELLANOS, 2014), da antropologia (MALUFF, 1999), da linguística (PAIVA, 2001) da educação (CINTRA; CORREIA; TENO, 2020), entre outras.

No campo educacional, a pesquisa narrativa tem se popularizado por meio de uma abordagem abrangente que reflete os diferentes modos como experienciamos o mundo. De acordo com Aimi e Monteiro (2020), que realizaram estudo bibliográfico no Portal de Periódicos da CAPES para diagnosticar a pesquisa narrativa educacional no país entre os anos de 2004 a 2017, entre os temas mais frequentes estão a formação docente, os espaços urbanos, os estudos culturais, a língua escrita, as tecnologias digitais, as narrativas sobre a velhice, o ensino de ciências, o estágio supervisionado, as

artes visuais, o ensino e aprendizagem da língua inglesa, a educação ambiental, o desenvolvimento profissional, o currículo, a educação matemática, entre outros.

Já no ensino e aprendizagem de língua inglesa, a pesquisa narrativa é uma abordagem recorrente não somente para analisar os processos de ensino e de aprendizagem a partir da perspectiva de seus atores, mas também para permitir olhares aprofundados sobre os processos formativos de professores de línguas. Sob a primeira perspectiva, neste texto buscamos compreender, por meio da análise narrativa, o papel da afetividade³ como um componente ativo na aprendizagem de línguas com crianças na primeira infância. Por esse motivo, considerou-se uma análise narrativa a partir da perspectiva defendida por Clandinin e Connelly (2011), para os quais as narrativas abrem espaços à compreensão das subjetividades que envolvem determinados fenômenos e contextos. Ela será empregada em associação à proposta teórica de Stephen Krashen (1985), notadamente a sua “Hipótese do Filtro Afetivo” (FA), que é definido pelo autor como uma barreira imaginária decorrente de fatores como frustração, falta de motivação, insegurança, ansiedade, falta de confiança, entre outros, que bloqueiam a cognição, impedindo o aprendizado.

Desta forma, a partir da análise de narrativas produzidas por uma professora de língua inglesa sobre sua experiência didática ao trabalhar pela primeira vez com turmas de crianças na primeira infância com idade entre 2 a 4 anos, objetivamos refletir, neste texto, sobre o papel do fator afetivo no ensino de línguas estrangeiras.

As narrativas foram produzidas a partir de uma situação bastante peculiar: A professora, em uma das suas primeiras experiências profissionais, fora contratada para substituir outra professora em uma turma da Educação Infantil. Naturalmente ainda apegados à professora anterior, o grupo de alunos manifestava certas resistências tanto em relação ao aprendizado da língua quanto à nova professora. Motivada pelas dificuldades iniciais da nova tarefa, a docente buscou inserir mais ludicidade às aulas como uma forma de reduzir tensões e resistências entre alunos, o aprendizado e ela mesma.

³ Por afetivo/afetividade compreendemos, neste texto, como aquilo que surge ou é influenciado pelas emoções.

Os relatos foram coletados de modo retrospectivo. De acordo com Clandinin e Connelly (2011), esse tipo de narrativa tem como foco as experiências vividas que atendam tanto a questões pessoais quanto sociais, considerando-se não somente eventos passados, mas também suas repercussões no presente e no futuro provável. Para isso, foram elaboradas perguntas que motivassem a produção de textos escritos pela professora participante da pesquisa que trouxessem ao mesmo tempo memórias, descrições e análises pessoais dos eventos vividos em sala de aula ou a eles relacionados. Os textos foram, em seguida, analisados considerando-se uma revisão da literatura sobre as relações entre afetividade e a aquisição de língua estrangeira.

Dessem modo, na próxima seção discutimos um pouco sobre a hipótese do filtro afetivo no processo de aquisição de língua estrangeira por meio da revisão bibliográfica de autores como Krashen (1985, 1987), Callegari (2006), Cittolin (2003), Voluz (2013) e Lima (2011), entre outros.

A Hipótese do Filtro Afetivo e a aquisição de língua estrangeiras

A Teoria de Krashen (1985), relacionada ao processo de aquisição de uma segunda língua por um aprendiz, é apresentada pelo seu proponente como uma hipótese que tenta explicar como fatores afetivos que estão presentes no contexto de sala de aula influenciam na aquisição de uma segunda língua. Ela consiste apenas na fração de uma teoria maior composta por cinco hipóteses. Elas são a Hipótese de Aquisição e Aprendizagem, a Hipótese do Monitor, a Hipótese do *Input*, a Hipótese da Ordem Natural e a Hipótese do Filtro Afetivo.

Embora, essas cinco hipóteses estejam relacionadas entre si, neste trabalho abordamos somente o papel do Filtro Afetivo que, para o autor, é um item de grande importância para aquisição de segunda língua. Esta Hipótese sugere que a afetividade correlacionada a fatores como a motivação, a autoconfiança e a baixa ansiedade contribuem positivamente para aquisição da língua estrangeira.

Krashen (1987, p. 31) assegura que “a variedade de variáveis afetivas está relacionada ao sucesso da aquisição de segunda língua⁴”, pois o aprendiz deve sentir-se encorajado não somente a envolver-se em experiências de aprendizagem como também a tornar-se receptivo para as situações e processos cognitivos que levam ao aprendizado. Sobre isso, Callegari (2006, p. 97) nos explica que:

Krashen atribui aos fatores afetivos uma importância considerável uma vez que, para ele, esses fatores estão diretamente relacionados tanto ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua quanto aos resultados obtidos ao longo e ao final desse processo. A desmotivação do aprendiz, a alta ansiedade e a baixa autoconfiança são elementos que podem, segundo o pesquisador, dificultar a aquisição. Por outro lado, a aquisição será facilitada se houver condições psicológicas favoráveis (motivação, baixa ansiedade e autoconfiança elevada.) (CALLEGARI 2006, p. 97).

Em um ambiente de sala de aula, a motivação é um componente que pode provir tanto de desejos e percepções do próprio aluno quanto de fatores externos, provenientes do professor ou de outros elementos que compõem a paisagem escolar e domiciliar (RYAN; DECY, 2000). Quando propiciada pelo professor ou pelo ambiente escolar, essa motivação extrínseca auxilia a nutrir a autoconfiança e ao mesmo tempo reduzir a ansiedade do aprendiz, pois colabora para que a sala de aula se torne um ambiente menos hostil, favorecendo a aquisição de uma LE.

Em revisão bibliográfica sobre a dimensão afetiva do ensino de línguas estrangeiras, Aragão (2008) destaca o papel de fatores como a motivação, a emoção, a ansiedade e outros fatores correlatos, destacando o papel central do professor ao estimular tanto aspectos positivos da afetividade em sala de aula, tais como o respeito mútuo, a autoestima, a empatia, a cooperação etc. quanto aspectos negativos, dentre eles a ansiedade e a frustração.

⁴ “a variety of affective variables relate to success in second language acquisition (Tradução nossa).

Embora a sala de aula enquanto um ambiente afetivo possa auxiliar na aprendizagem em geral, acreditamos que ela é ainda mais relevante quando consideramos os primeiros estágios da educação infantil, no qual a criança experiencia a transição do ambiente familiar para o escolar e a cultura escolar pode facilmente ser associada a rompimentos e frustrações. Sobre isso, considerando o caso específico da aprendizagem⁵ de línguas estrangeiras, Welp (2009, p. 71) declara que “o fato da ansiedade afetar negativamente o aprendizado de línguas estrangeiras não é somente intuitivo, mas também lógico [...]”, pois ocasiona a diminuição da concentração e, conseqüentemente, em complicações no processo de aquisição de língua.

Essa visão é compartilhada por Gardner (1990, *apud* CITTOLIN, 2003, p. 4), que atribui ao professor um papel importante no desenvolvimento e aplicação de estratégias didáticas voltadas para motivar um aprendizado mais afetivo. Segundo o autor, “o comportamento do próprio professor pode influenciar positiva ou negativamente no desejo e na disposição do aprendiz para aprender e continuar aprendendo a língua”. Com isso, podemos perceber que o professor deve buscar meios de incentivar a motivação e o engajamento do aluno a partir de uma perspectiva também ligada ao emocional e não somente ao intelectual.

Aproximar o conteúdo o máximo possível à realidade dos alunos pode ser uma dessas estratégias, assim como estimular a interação e a socialização entre as crianças e motivá-los a se sentirem confortáveis e confiantes para fazerem o uso da língua estrangeira durante as aulas.

Voluz (2013, p. 37), por sua vez, corrobora a visão de Gardner ao acrescentar que ao “se sentir próximo e confortável do conteúdo que vai aprender, o aluno tende a diminuir seu filtro afetivo”. Isso nos leva, novamente, a relacionar as ações do professor em sala de aula ao estímulo afetivo necessário para que os aprendizes possam se relacionar de modo mais prazeroso com os objetos de aprendizagem adotados em sala de aula. Assim, dentre os papéis dos professores está o de estimular a aprendizagem a partir

⁵ Embora estejamos cientes das diferenças conceituais entre os processos de aquisição e de aprendizagem de línguas, neste texto utilizaremos os dois como sinônimos.

das relações de afeto, especialmente no que diz respeito a crianças na primeira infância.

Ao discutir sobre o papel de atividades afetivas na aula de línguas, Lima (2011, p. 69) afirma que a motivação dada em sala de aula favorece a aquisição de língua além de contribuir para um ambiente propício a esta finalidade. Por conseguinte, no que tange ao FA, a função docente é crucial no processo de “quebra” de barreiras psicológicas/emocionais que possam dificultar a aquisição de língua estrangeira, pois ele pode estimular ou desestimular a construção de filtros afetivos, seja pelo despertar da motivação e da autoconfiança ou da ansiedade e tensão em sala de aula.

A partir dessa breve reflexão sobre o papel da afetividade no ensino de línguas estrangeiras, apresentaremos, na próxima seção, análises de narrativas produzidas por uma professora de língua inglesa em sua primeira experiência profissional com crianças de 2 a 4 anos. Com isso, objetivamos, a partir do resgate de memórias da professora em início de carreira, identificar situações vivenciadas que ilustrem os desafios de ensinar uma língua estrangeira nos primeiros anos de vida, assim como motivar questionamentos sobre a formação docente proveniente da experiência prática em sala de aula.

Relato de experiência: Análise

Após trabalhar por quatro anos com crianças de 5 a 7 como professora de matemática em uma escola bilíngue, a professora cujas narrativas são analisadas neste trabalho recebera uma proposta para trabalhar em outra escola, onde teria a oportunidade de ensinar crianças de 2 a 4 anos de idade, desta vez como professora de Inglês. Graduada em Letras, essa era sua primeira experiência formal no ensino da LE, já que embora a sua experiência profissional anterior envolvesse a língua, ela não era o principal foco de suas aulas.

Logo no primeiro dia de trabalho, a professora relatou perceber o quanto a atividade seria desafiadora para uma professora ainda em início de carreira, pois, segundo ela, algumas crianças ainda tinham vocabulário restrito na língua materna e ela estaria ali para ensinar uma língua estrangeira. Inicialmente, prevalecia na professora a crença de que seria

impossível o aprendizado em outra língua para aqueles alunos, pois ainda não tinham total competência na língua materna.

Essa crença, bastante comum entre professores de língua inglesa, é apontada por Moita Lopes (1996) e reflete a imagem que muitos professores têm de que o aprendizado de uma língua estrangeira é dependente do domínio que o indivíduo tem da língua materna. De fato, ao constatar e refletir sobre a ocorrência desta crença em seu repertório, a professora a atribui ao fato de que os cursos de licenciatura ainda não preparam professores para lidarem com aprendizes muito jovens, uma vez que os documentos oficiais sobre o ensino de línguas estrangeiras no país ainda apregoam a disciplina de inglês somente a partir dos quatro anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, a língua inglesa somente é apresentada quando os aprendizes já se tornaram usuários proficientes da língua materna, levando à impressão de que o inglês somente é adquirido após o aprendiz ter domínio da primeira língua.

Embora polêmica, já que a própria definição de língua estrangeira pressupõe a existência de uma língua materna, Pereira (2011), Crane (2011), Aires e Mozillo (2018), sugerem que essa relação entre língua materna e língua estrangeira não é de dependência, mas de complementariedade, já que o domínio de uma outra língua, embora venha após o conhecimento de uma primeira língua, não depende do grau de proficiência que um indivíduo haja obtido na L1. Por meio deste relato da professora, é possível perceber que ela identificava certas inseguranças em relação à nova tarefa, pois acreditava que não havia sido preparada adequadamente no curso superior para lidar com aprendizes naquela faixa etária.

Incertezas e dúvidas são comuns entre professores em início de carreira e representam uma fonte frequente de frustrações e estresse, por vezes porque eles percebem que há uma diferença entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e aqueles efetivamente postos em prática no campo de trabalho. Contudo, à medida que as vivências trazem novas experiências, essas incertezas tendem a diminuir, com os professores tornando-se mais confiantes sobre como agir em sala de aula. Embora a hipótese do filtro afetivo tenha sido concebida para descrever como a desmotivação, a alta ansiedade e baixa autoconfiança do aprendiz podem

influenciar na aquisição de línguas, é possível fazermos uma relação também com as emoções do professor, que acima de tudo é um aprendiz de seu próprio ofício, já que as vivências de sala de aula apresentam a cada dia novas oportunidades de aprendizagem. Isso pode ser constatado nas narrativas quando a professora expressa sua ansiedade e frustração inicial quando por não conseguir encontrar soluções rápidas para os problemas que enfrentava nas primeiras semanas de aula.

Posteriormente, entretanto, à medida que o tempo passava, a professora declarou perceber mudanças conceituais e afetivas ao constatar que o contexto de aprendizagem de língua inglesa para a educação infantil se relacionava mais com a aquisição de múltiplas línguas maternas, ou seja, em que o inglês e português seriam as línguas adquiridas simultaneamente pelos alunos, sem que uma fosse condição obrigatória para o aprendizado da outra. Segundo ela, isso a ajudou a desconstruir suas próprias crenças sobre o ensino de línguas para crianças e deu a ela a segurança necessária para buscar novas formas de ensinar.

Tal percepção corrobora o que nos afirma Sahagoff (2015, p. 1), para quem a pesquisa narrativa é “uma metodologia para compreender a experiência humana”, por se tratar de relatos vivenciados e expostos em narrativa, que podem levar a níveis de reflexão que modificam as ações dos próprios participantes da pesquisa. Nesse caso, a elaboração da narrativa tornou-se mais do que um instrumento de coleta de dados para o estudo aqui reportado, pois propiciou à professora participante um olhar retrospectivo sobre suas crenças e o modo como elas se modificaram pela experiência.

Além dos obstáculos fornecidos pelas representações iniciais da professora, um fator preponderante nas narrativas era o fato de que ela percebia que algumas crianças sentiam muita falta da professora anterior, de modo que durante as primeiras semanas ela identificou, nas narrativas, muitas sensações de frustração provenientes dela e dos alunos, especialmente porque alguns alunos chegavam a chorar quando ela entrava na sala de aula. Esse fato ocorria especialmente com as turmas com idade entre 2 a 3 anos e isso a fazia pensar novamente que não tinha competência para ensiná-los porque não conseguia acalmá-los ou fazer a aula progredir como havia planejado. Segundo ela “Todos os dias, ao retornar para casa, pensava em

como essa situação poderia ser resolvida. Estava diante de uma situação para qual não me sentia preparada”.

Uma possibilidade de solução do problema, entretanto, surgiu espontaneamente, pela própria interação com os alunos. Nas palavras da professora: “Após uns dias, tive a ideia de dançar com as crianças enquanto colocava a música de warm-up⁶. A repetição da ação de dançar deu-me um retorno positivo porque as crianças já não choravam quando eu entrava na sala de aula”.

Superada a primeira dificuldade, a professora começou, então, a perceber outras dificuldades. Uma delas era a pouca interação com os alunos na língua inglesa. Segundo ela, a maioria dos alunos, especialmente os mais velhos (com 4 anos), se recusavam a falar em inglês durante as aulas. Parecia que havia uma resistência em relação à língua que naquele momento ela não compreendia.

Vinda de uma formação inicial em Letras, a professora havia estudado a importância do ensino comunicativo de línguas, e se frustrava por não conseguir tornar suas aulas comunicativas. Segundo ela: “Este problema foi outra das minhas maiores dificuldades nesse processo de adaptação pessoal, porque em uma aula de língua deve haver interação comunicativa.”

Isso acabou a levando a buscar outras estratégias de ensino. Diante da percepção de que não seria possível ensinar a língua sob uma perspectiva comunicativa, inicialmente ela adotou a repetição como principal procedimento de sala de aula. O conteúdo era, então, introduzido pela apresentação de itens lexicais relacionados ao assunto da aula. Esse vocabulário era repetido inúmeras vezes com o objetivo de que os alunos compreendessem o significado de cada palavra e as utilizasse posteriormente em outros momentos da aula. Contudo, as crianças não reproduziam o que tinham acabado de exercitar, mostrando que a dinâmica explicação-repetição-uso não era adequada àqueles grupos de aprendizes. Quando questionados, uns diziam “Eu não sei, tia”, enquanto outros não respondiam nada, o que a deixava bastante aflita, como podemos observar: “O que eu

⁶ Aquecimento ou acolhida de forma divertida antes das aulas.

estava fazendo de errado? Por que as crianças não estavam aprendendo? Se estavam aprendendo, por que elas não estavam produzindo a partir do que estavam aprendendo?”. Novamente isso a motivava a tentar encontrar soluções para esses e outros problemas que emergiam constantemente na sala de aula durante as primeiras semanas de trabalho.

Naquele mesmo período, ela estava cursando aulas de pós-graduação⁷ e tivera contato mais aprofundado com as proposições de Krashen (1984) sobre a aquisição de segunda língua/língua estrangeira. Ao ler sobre a hipótese do filtro afetivo, ela percebeu uma possível explicação para o que estava acontecendo: os alunos estariam com bloqueio afetivo em relação às aulas. De acordo com essa hipótese, para um aprendiz adquirir uma segunda língua, é necessário que a ansiedade esteja baixa, e a motivação e autoconfiança, elevadas. Seu interesse em saber mais sobre a hipótese a levou a leituras aprofundadas no tema.

Embasada teoricamente, ela relata que “queria por em prática a hipótese de Krashen nas minhas aulas, pois identifiquei que os alunos não se sentiam motivados suficientemente para falarem nas minhas aulas, nem seguros para falar em outra língua”. A partir daí a dinâmica de sala de aula começou a mudar. Para o ensino de itens lexicais, por exemplo, figuras ou *flashcards*⁸ eram expostos no quadro com maior frequência, em uma tentativa de estimular diferentes formas de percepção.

Outras pequenas mudanças também geraram efeitos positivos como o ato de “fazer” *Hi-Five*⁹ após a participação da criança na aula. Isso levou a uma maior motivação por parte dos pequenos aprendizes e os mais tímidos logo também queriam participar. A professora estava gradualmente inserindo elementos de jogos e outros componentes lúdicos que, segundo ela própria, começam a surtir efeito à medida que as crianças demonstravam maior confiança. Ao avaliar os impactos dessas ações, ela relatou: “Acredito que o fato de aceitar uma resposta dada de forma lúdica contribuiu para que os alunos mais tímidos fossem mais participativos nas aulas já que

⁷ Especialização em Língua Inglesa e Uso de Tecnologias educacionais.

⁸ Cartões de estudo.

⁹ Cumprimento entre duas pessoas que tocam as mãos no alto significando amizade ou vitória por algo.

normalmente falam muito baixo” e “notei que estava indo no caminho certo, pois meus alunos já estavam começando a falar na língua inglesa, até mesmo em conversas entre eles”.

Aos poucos, os aprendizes passavam a inserir palavras em inglês no seu discurso em língua materna, mostrando que o contato com a LE começava a ganhar espaço no seu repertório linguístico. Ao comentar mais a fundo sobre isso nas narrativas, a docente nos apresentou os seguintes exemplos:

- a. “Sabia que no meu aniversário eu vou ganhar um rabbit¹⁰”;
- b. “Eu trouxe grapes¹¹ para comer no lanche”;
- c. “Eu vou colorir esse desenho usando a cor green¹²”,
- d. “No meu quarto tem um Ted bear¹³”,
- e. Se algo inesperado acontecia na sala uns diziam, “Oh, no!¹⁴”.

Os pais também relatavam que as crianças utilizavam palavras em inglês em casa, levando a professora a refletir sobre o processo de aquisição de línguas com crianças na primeira infância. Para ela: “como ainda são crianças que não têm o vocabulário totalmente formado na língua materna, as primeiras palavras que aprendessem para nomear objetos, frutas e outras coisas seriam também consideradas como língua materna, pois é a primeira língua que aprendemos”. Os resultados positivos também levaram a participante a identificar em si novas motivações, que foram expressas nas narrativas quando ela, ao discutir sobre a percepção de como suas aulas haviam mudado, afirmou: “Também me senti mais motivada em relação ao que fazer em sala de aula após essa reflexão”.

Sobre o uso de narrativas como forma de reflexão docente, Linde (*apud* BASTOS, 2005, p. 81) explica que: “ao contá-las, falamos como nos tornamos o que somos e transmitimos aos outros o que devem saber sobre nós”, reforçando que a pesquisa narrativa é uma metodologia válida para compartilhar experiências sobre fenômenos diversos. No caso da professora,

¹⁰ Coelho

¹¹ Uvas

¹² Verde

¹³ Ursinho de pelúcia

¹⁴ Oh não! Neste contexto é representada como interjeição de espanto.

cujas narrativas estão em análise, é possível perceber que o narrar sobre as situações vivenciadas juntamente com os alunos e sobre a falta de experiência que ela declara ter naquele momento funcionaram como oportunidades de autorreflexão sobre sua prática pedagógica.

Por outro lado, mesmo com as mudanças perceptíveis, a professora relata que ainda havia muitos alunos que tinham dificuldades para usar a língua estrangeira. Com o objetivo de incentivá-los a ter contato direto com o inglês, a professora aos poucos foi acrescentando atividades mais dinâmicas, usando o chão para apresentar os materiais de ensino ao invés do quadro, por exemplo. Isso permitia uma maior aproximação dos aprendizes com os objetos de estudo, com ela e uns com os outros.

Ao descrever os resultados dessa experiência, a professora relata que: ‘Em uma determinada aula, estava ensinando os numerais em inglês, e coloquei os flashcards espalhados no chão. Primeiramente os organizei em semicírculo e depois chamei um por um para fazer a contagem, pois havia poucos alunos na sala e por isso consegui realizar esta tarefa. Durante a contagem, percebi que a maioria das crianças já tinha autonomia para contar os numerais em inglês’.

Tentando trazer mais ludicidade e estímulos variados para as aulas, e diminuir o estresse causado em alguns pelas situações formais de aprendizagem, ela também operou mudanças na forma como corrigia os alunos. Sobre isso, ela nos relata: ‘Me deparei com a seguinte situação: uma aluna que contou da seguinte forma: “One” /'wan/, “two” /'tu:/, “three” /ti:/, “four” /p'ɔ'/. E logo após a contagem, parabeneizei-a dizendo: “Good job!”, mas outra aluna discordou dizendo: “good job não tia, ela não falou direito!”. Fiquei surpresa porque nunca havia imaginado que uma criança com essa faixa etária (2 a 4 anos) pudesse ter uma concepção do que é falar correto e falar errado em uma língua estrangeira. Novamente me deparei com as limitações das minhas crenças sobre o ensino de línguas para crianças. Sabendo da importância da manutenção do filtro afetivo baixo, expliquei que como estávamos aprendendo ainda, era comum algumas pessoas falarem de forma diferente. Do mesmo modo, estava receosa por essa situação, principalmente pela aluna criticada pela colega de classe, pois tinha medo que essa criança ficasse insegura e não mais produzisse verbalmente nas aulas. ”

Como podemos observar no relato acima, a professora tinha uma preocupação constante em manter o filtro afetivo dos alunos baixo, buscando sempre que eles se sentissem mais confortáveis ao participar das aulas. Isso a levou a certas escolhas metodológicas, como podemos observar no trecho a seguir: “A partir desse dia, coloquei em prática outra didática em sala de aula. Quando eu perguntava algo em inglês e a criança não sabia a resposta, passava a mesma pergunta para outra criança, assim que ela respondesse de forma correta, voltava para a criança anterior e ela, por sua vez, mais motivada e segura, também respondia corretamente.”

Tendo em vista que a produção de narrativas também é um momento de autorreflexão que pode auxiliar tanto participantes quanto pesquisadores a identificarem trajetórias de vida e os impactos que determinados fatores tiveram em sua constituição como indivíduos ou como coletividade, as narrativas da professora trouxeram consigo diversas manifestações de uma conscientização de si mesma e de seu papel profissional durante a vivência com os seus alunos. Podemos observar isso no trecho em que ela diz: “Hoje ao analisar algumas de minhas ações em sala de aula, que teoricamente adotava com uma perspectiva comunicativa, percebi que ainda me achava bastante atrelada às práticas behavioristas. Por certo, eu nunca dizia que alguém estava errado, pelo fato de aumentar o filtro afetivo nos alunos e todo esse processo de aprendizagem dos alunos ser descartado”.

Isso nos mostra que embora a hipótese do filtro afetivo se mostrasse relevante para ajudá-la a superar as dificuldades de sala de aula, ela (a hipótese) também oferecia contradições, pois havia levado a docente a usar métodos de ensino que não estavam em concordância com o que ela havia aprendido como correto no curso de licenciatura. Mesmo assim, ela avaliava a aplicação da teoria como impacto positivo nas mudanças que ocorreram em suas aulas.

Ao refletir sobre o papel do filtro afetivo nesse processo, a professora declara: *“Notei que o uso da hipótese do Filtro Afetivo durante as aulas de inglês contribuiu de forma significativa, no que tange as minhas práticas pedagógicas. Visto que, na aquisição de uma segunda língua, o papel do professor é essencial, pois acredito que, dentro de sala de aula, somos apontados como responsáveis pelo sucesso ou insucesso de nossos alunos.*

Além disso, percebi que a ansiedade era o fator que os impedia de produzir na segunda língua. Sabendo que a ansiedade é sinônimo de aflição, consegui fazer com que meus alunos quebrassem esse bloqueio que os impossibilitava de falar durante as aulas, através principalmente da afetividade, das músicas de warm up e da inserção do lúdico.

Sobre a relação construída entre mim e meus alunos, apesar de ter sido uma adaptação um tanto longa e difícil, pude concluir que após a diminuição do Filtro Afetivo, eles apresentaram um resultado rápido, no que se refere a agregação/ inclusão da língua inglesa no vocabulário deles, perceptível durante as conversas cotidianas entre eles mesmos.”

Com isso, concluímos, por meio das análises das narrativas, que a professora percebia que estratégias afetivas de ensino conseguiram potencializar a aquisição da LI para essas crianças de 2 a 4 anos, a partir do momento que a ansiedade era abrandada e a motivação elevada, tornando-as mais seguras e confiantes durante a produção em língua inglesa. Nas palavras da professora: “Compreendi que o papel da afetividade foi fundamental para que os alunos se tornassem confortáveis para falar em inglês”.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos análises das narrativas produzidas por uma professora de língua inglesa no início da sua vida profissional ao ensinar crianças na primeira infância, salientando os desafios enfrentados por ela nas etapas iniciais desse processo. Além disso, enfatizamos a Hipótese do Filtro Afetivo, proposta por Krashen (1984) para refletirmos sobre o papel da afetividade no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nas análises, foi possível percebermos que à medida que a professora vivenciava novas experiências em sala de aula, buscava tanto se embasar teoricamente para suprir as lacunas deixadas pela sua formação inicial quanto experimentar novas estratégias de ensino que motivassem os alunos e os aproximassem mais da língua inglesa e dela mesma. Isso gradualmente resultou em uma maior autoconfiança da docente e um conseqüente crescimento profissional, tal como atestado pelas impressões da professora nas narrativas. Da mesma forma, a adoção de estratégias mais

afetivas nas aulas levou a um maior envolvimento dos pequenos aprendizes durante as aulas e uma aquisição mais perceptível da língua inglesa. Porém, ainda surgiam inquietações.

Durante a produção das narrativas, a professora demonstrou que a pesquisa serviu para motivá-la a realizar autorreflexões sobre suas crenças e sobre o próprio processo de aquisição de línguas durante a primeira infância. Além disso, é interessante notar que as narrativas a levaram a percepção de que embora ela se visse como uma professora integrada aos princípios comunicativos de ensino de línguas, ela estava profundamente enraizada em crenças behavioristas.

Já sobre o modo como o uso de estratégias mais afetivas de ensino tiveram impacto sobre os alunos, por meio das narrativas a professora teve a oportunidade de constatar que elas auxiliaram na superação da baixa autoconfiança e alta ansiedade dos pequenos aprendizes, levando-a à percepção de que a afetividade é um fator significativo para o sucesso na aquisição de LE, ajudando-a, pouco a pouco, a diminuir o filtro afetivo que dificultava o aprendizado de seus alunos.

Acreditamos que as reflexões apresentadas neste artigo podem ser relevantes para o meio acadêmico e profissional porque tratam diretamente de um relato de experiência voltado para o ensino de língua inglesa na primeira infância, faixa etária normalmente não contemplada pela literatura acadêmica na área de ensino de línguas e pelos cursos de formação de professores. Além disso, salientamos a necessidade da preparação do professor de línguas estrangeiras durante o curso de graduação nas universidades, que infelizmente não tem foco para o ensino infantil.

Desse modo, através deste trabalho, também apontamos para a importância da autorreflexão de professores sobre as suas práticas pedagógicas como forma de se obter crescimento profissional.

Referências

AIRES, Débora Medeiros da Rosa; MOZZILLO, Isabella. A influência da língua materna para a aprendizagem de língua estrangeira: ideologias linguísticas sobre o contato de línguas. *ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS*, v. 5, n. 2, p: 206-220, Julho/Dezembro. 2018.

AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Pesquisa narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, MG. v. 11, p. 1-15. 2020.

ARAGÃO, Rodrigo Carmargo. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. In: MAGALHÃES, J. S de.; TRAVAGLIA, L. C. *Múltiplas perspectivas em Linguística*, Uberlândia, EDUFU. 2008.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Caleidoscópio*. v. 3, n. 2. P. 74-87. maio/ago-2005. Disponível em: https://www.academia.edu/21840738/Contando_est%C3%B3rias_em_contextos_espont%C3%A2neos_e_institucionais_uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_ao_estudo_da_narrativa. Acesso em: 4 mar. 2020.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. *Trab. Ling. Aplic.* Campinas, 45(1): 87-101, Jan./Jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132006000100006. Acesso em 9 nov. 2019.

CASTELLANOS, Marcelo Eduardo Pfeiffer. *Ciênc. saúde coletiva* 19 (04) Abr 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2014.v19n4/1065-1076/pt/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CRANE, Cybelle Croce Rocha. Língua Materna, Língua Estrangeira, Segunda Língua. *Revista Científica de Educação a Distância*. v. 2, n. 4, jun, p. 1-14. 2011. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/viewFile/196/172>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues; CORREIA, Léia Bernal Sanches; TENO, Neide Araújo Castilho. Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 9. p. 66451-66463, sep. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16333>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CITTOLIN, Simone Francescon. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. *Revista de Letras*, n. 6 2003. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2254/1415>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GARDNER, R. Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning. In: T. Parry & C. Stansfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered* (p. 179-221) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1990.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/mobile/jandersonSousa3/como-elaborar-projetos-de-pesquisa-antonio-carlos-gil>. Acesso em: 25 fev. 2020.

KRASHEN, Stephen D. *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. 1985. Longman Group UK Ltd. Disponível em: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* 1987. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 9 nov. 2019.

MALUF, Sônia Weidner. *Antropologia, narrativas e a busca de sentido. Horizontes antropológicos*. 5 (12). Dez 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/jPnfWxZHCfXpVC6MvSDN4Fw/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

LIMA, Daniel Ribeiro de. A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua. *Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*, v. 1, 2011 São Cristóvão/SE. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9866/2/Daniel_Ribeiro_de_Lima.pdf. Acesso em: 29 fev 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *RBLA*. v. 8, n. 2. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

PEREIRA, Elizabete Francisca de Oliveira. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação de UFG*. 26 (2). p. 53-62, jul./dez. 2001.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Tempo, vida e narrativa. *Estudos de Sociologia*. v. 20 n. 38. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/7228>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA. *Revista Valore*, [S.l.], v. 5, p. 37-51, jan. 2020. ISSN 2526-043X. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/400>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SAHAGOFF, Ana Paula. *Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana*. In: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação-SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis-2015. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

SCHÜTZ, Ricardo E. *"Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition"*. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-krash.html>. Acesso em: 9 nov. 2019.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VOLUZ, Thays Camila. As hipóteses de Krashen: influências e possíveis aplicações no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Revista Versalete*. Curitiba, Vol. 1, nº 1, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol1-01/3-VOLUZ.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

WELP, Ana Maria Kurtz de Souza. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, vol. 44, n. 3, p. 70-77, jul/set 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5766/4186>. Acesso em: 7 mar. 2020.

Recebido em 21 de maio de 2022.

Aceito em 18 de junho de 2022.

MOVIMENTO POPULAR E HISTÓRICO DE CANUDOS: SIGNOS DE ESVAZIAMENTO DO DISCURSO DE PODER RELIGIOSO, POLÍTICO E LATIFUNDIÁRIO¹

Lucicleide Guimarães Ribeiro²

Resumo: O presente artigo trata de um estudo sobre a arqueologia dos signos linguísticos de Saussure e sobre esvaziamentos de discursos, como estratégia de enfrentamento, feita pelo Padre Enoque Oliveira, enquanto líder do Movimento Popular e Histórico de Canudos, aos poderes dominantes que atuavam no município de Monte Santo na década de 1980, como clero, latifundiários e poder governamental. Objetiva analisar os discursos utilizados pelos poderes, refletindo sobre estratégias de desmonte dos signos fortemente estabelecidos. Tecendo os signos a partir de Saussure (1916), Oliveira (1997), Santos (2016) e outros, o texto traz a linguagem como instrumento social utilizada para externar o grito dos excluídos.

Palavras-Chave: Arqueologia dos Signos. Poderes dominantes. Movimento Popular e Histórico de Canudos.

POPULAR AND HISTORICAL MOVEMENT FROM CANUDOS: SIGNS OF EMPTYING IN RELIGIOUS, POLITICAL AND LANDOWNER'S DISCOURSE

Abstract: This is a research study on Saussure's archeology of linguistic signs and on the emptying of discourses, as a confrontation strategy, made by Father Enoque Oliveira. He is as leader of the Popular and Historical Movement from Canudos (Movimento Popular e Histórico de Canudos) which deals against the dominant powers (clergy, landowners and government power) that acted in the municipality of Monte Santo (Bahia) in the 1980s. Therefore, this paper aims to analyze the discourses used by powerful political and economic groups from that region, reflecting on strategies that have dismantled strongly established signs. Based on the signs by Saussure (1916), Oliveira (1997), Santos (2016) and

¹ Este estudo é apresentado como atividade avaliativa do Componente Curricular Seminários Avançados I, sob a orientação dos professores Dr. Osmar Moreira dos Santos e Dr. Cosme dos Santos, ministrado no semestre 2021. 2.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PÓS-CRÍTICA/UNEB), Linha de Pesquisa 1: Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: lucicleide_let@hotmail.com.

others, this text brings language as a social instrument used to express the 'Cry of the Excluded'.

Keyword: Archeology of Signs. Dominant Powers. Popular and Historical Movement from Canudos.

Introdução

O presente trabalho surge como uma forma de mostrar o signo em seu seio social, o signo em movimento na cultura popular, no nomadismo dos camponeses de mãos calejadas da labuta diária pela sobrevivência em um sertão dominado por uma hierarquia de coronéis e políticos que utilizam a igreja como instrumento de manobra das massas. Mostra não somente a arbitrariedade do signo de Saussure (1916), como também a arbitrariedade dos poderosos que abusam do poder, se apossam da terra e de todos os direitos dos lavradores do município de Monte Santo-Bahia.

Traz uma arqueologia sógnica da existência humana que se realiza nas relações sociais. Uma arqueologia que ganha vida no seio do Movimento Popular Histórico de Canudos³, onde os signos são provocados por uma ordem e uma “desordem” constante. São diferentes discursos que movimentam os signos linguísticos e a linguagem é utilizada como o instrumento do grito transgressor do camponês, utilizada também como instrumento de alienação e de promessas dos poderes instituídos.

Sendo este artigo oriundo de uma pesquisa bibliográfica, compartilho os signos, à luz de aportes teóricos de Saussure (1916), Oliveira (1997), Santos (2016) e outros, além das minhas vivências como camponesa do Movimento de Canudos⁴. Esse embasamento é o ponto de partida para responder a problemática deste trabalho: Como o Movimento de Canudos, através da liderança de Padre Enoque Oliveira⁵, deu conta de uma arqueologia dos signos capaz de desmontar e esvaziar discursos fortemente estabelecidos?

³ O Movimento Popular e Histórico de Canudos é uma organização social inspirada no Belo Monte e em Antônio Conselheiro. Foi forjado nas comunidades de base do município de Monte Santo-Bahia com a liderança do Pe. Enoque Oliveira que mobilizou camponeses na luta pela terra e por igualdade.

⁴ Sempre que citar o termo Movimento de Canudos estou me referindo ao Movimento Popular e Histórico de Canudos.

⁵ Pe. Enoque Oliveira é um esvaziador de signos, líder do Movimento Popular e Histórico de Canudos, escritor, pesquisador e escavador da história de Canudos.

Para dar conta da problemática, inicialmente apresenta-se uma arqueologia dos signos linguísticos e suas repercussões com base nos estudos de Saussure (1916). Em seguida, mostra o trabalho dos signos no Movimento Popular e Histórico de Canudos através da mobilização de camponeses na luta por seus direitos. E, por último, mas não menos importante, apresenta um exercício crítico cultural no esvaziamento dos discursos dos poderes religiosos, latifundiários e políticos realizado pelo Padre Enoque Oliveira à frente do Movimento de Canudos, mostrando os desafios enfrentados na condução dos trabalhos revolucionários junto às comunidades rurais do município. Diante disso, espera-se cumprir o objetivo deste artigo que é analisar os discursos utilizados pelos poderes, refletindo sobre estratégias de desmonte dos signos fortemente estabelecidos.

Saussure: arqueologia dos signos linguísticos e suas repercussões

Ferdinand de Saussure nasceu em Genebra na Suíça em 26 de novembro de 1857 e morreu em 27 de fevereiro de 1913. É atribuído a Saussure o título de pai da linguística moderna. Existia toda uma inquietação sobre a forma como a linguística era organizada, então Saussure define o seu objeto e a transforma na ciência da linguagem. Esta ciência traz a língua como um sistema de signos linguísticos, onde a linguagem tem um lado social e outro individual, sendo para Saussure, impossível conceber um sem o outro.

O Curso de Linguística Geral é uma obra póstuma, produzida a partir de um curso ministrado por Saussure entre 1907 a 1911 na Universidade de Genebra. As anotações de seus alunos são recolhidas por Albert Sechehaye e Charles Bally que reúnem esse material e publicam o CGL em 1916.

O signo linguístico é resultado da união entre imagem acústica e conceito, o significante e o significado, sendo esta relação arbitrária.

A arbitrariedade é um princípio tratado por Saussure como a relação entre significante e significado. É explicado pela imotivação, pela falta de explicação existente entre esta relação. Dessa forma “queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (CLG, [1916] 2006, p. 83). Na sua relação com o tempo o autor mostra que porque é arbitrário não há razão

para o signo mudar e por ser arbitrário nada impede a mudança. Isso indica que a língua sofre alterações com o tempo que podem ser estudadas por duas perspectivas: uma que leva o tempo em consideração e outra que caminha por fora dele.

O laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário (CLG, [1916] 2006, p. 81).

Saussure contribui com a ciência trazendo uma arqueologia dos signos linguísticos que mantém conectados o significante e o significado na prática social e no uso coletivo da língua. Uma arqueologia que busca entender como, através da língua, construímos nossa cultura, nossa história, nossa identidade, nossa consciência individual e coletiva, como construímos o nosso existir. Nessa construção signíca da existência humana, os movimentos sociais são a máquina das representações que dão sentido a busca por dignidade.

Os movimentos sociais são signos de representação de resistência, representação simbólicas da cultura popular, são conjuntos de significados partilhados na relação social. São signos que representam categorias que reivindicam seus direitos que são negados por uma hierarquia elitizada que concentra a riqueza do país. A linguagem é o instrumento social utilizado para externar o grito por liberdade dos marginalizados.

Por este caminho, percebemos o quanto Saussure nos provoca a refletir sobre suas contribuições com a linguística moderna. Apesar de criticado por priorizar a língua e não o sujeito, Saussure deixa claro que a linguagem é social e individual, entendendo que não existe língua sem sujeito nem sujeito sem língua. Suas teorias continuam sendo bases para novos pensamentos que se contemplam ou se contrapõem, mas este é um movimento necessário para a ciência.

O trabalho do signos no movimento popular e histórico de canudos

No início da década de 1980, na cidade de Monte Santo, interior da Bahia, com signos fortemente estabelecidos nas ideologias dos três poderes dominantes da época, o religioso, latifundiário e governamental, tem início um movimento de camponeses liderado por um padre: Enoque de Oliveira. Esse religioso vem à cidade de Monte Santo com a missão de assumir a paróquia. Ao chegar na cidade, o Padre retém uma imagem de aridez, de subserviência da comunidade religiosa ao poder político local, aos coronéis donos das terras, além de uma igreja utilizada como manobra das massas. Mas retém também a beleza e o encanto do santuário:

Nesse clima, penetro na caatinga para o primeiro encontro pessoal com o sertão bravio acossado pela seca. Pisei naquele solo consagrado pelo terço e o bacamarte, à hora da Ave-Maria, em que o menino Bastinho tocava com a santidade de Timotinho do Vaza-Barris. Mirei o lugar, era lendário. No sopé da paisagem esboçava-se a montanha silenciosa, calvário sertanejo abraçando a pequenina cidade. Clareando aquele postal agreste exibiam-se as muralhas embranquecidas do Conselheiro como a elevar as noturnas preces do estranho romeiro contemplando aquele pedestal místico da Divina Santa Cruz. Bateu-me a sensação de haver encontrado um tesouro magnífico. Ali começava o definitivo aprendizado conselheirista (OLIVEIRA, 1997).

Inicia ali uma luta de organização social de combate aos signos impostos pelos poderes dominantes que não teriam mais a igreja como manobra das massas para interesse dos poderosos. O evangelho já não tem o mesmo significado, sai da visão de obediência para o signo da libertação. Era necessário provocar a população, criar condições para a reflexão da condição social dos sujeitos.

Do lado subalternizado estavam os camponeses, com fome, com sede, sem terra, sem perspectiva. Do outro lado estavam a hierarquia clerical, os coronéis políticos e grandes latifundiários com seu poder militar na mão.

Os camponeses já calejados com a indústria da seca, da fome e da miséria veem na liderança desse padre uma esperança de dias melhores, mesmo sabendo que enfrentariam chumbo grosso⁶ na luta por seus direitos.

Os poderosos já acostumados com a mão de obra escravizada, com a grilagem das terras dos posseiros, com o poder de manipulação, com a alienação através das manobras do discurso religioso, com o poder da repressão veem uma grande ameaça na figura dessa liderança que chega a cidade esvaziando os discursos enraizados.

Nesse contexto, os camponeses começam a se reunir, agora não só para ouvir as palavras da missa, mas para serem ouvidos, para dizerem de suas dores e começarem a planejar os arrombamentos estratégicos dos poderes. Assim nasce o Movimento Popular e Histórico de Canudos ainda ligado à igreja católica, mesmo com reservas da hierarquia do clero:

Debaixo dos umbuzeirais, em barracas, capelas, casas de farinha, os camponeses em assembléia foram tirando as prioridades do trabalho: defesa da terra livre para o bode se criar, terra para trabalhar e morar, criação de açudes, vivência profética do evangelho incorporado à religiosidade popular, denúncia aberta contra a injustiça generalizada, defesa de escola, etc. Assim, nascia o Movimento Histórico de Canudos, nas cercanias de Monte Santo e região, originado no trabalho das comunidades populares, formadas à sombra da igreja oficial, sofreram resistência do clero desde o nascedouro (OLIVEIRA, 1997).

O Movimento de Canudos, na liderança de Enoque, teria agora a missão de desconstruir os signos da igreja, desconstruir as promessas enganosas dos poderosos durante as celebrações das missas através da linguagem poética, através das músicas compostas por Enoque, através das leituras de textos bíblicos, dando um significado diferente do que aquele povo estava acostumado a ouvir. Era necessário criar condição àquele povo:

⁶ O termo chumbo grosso é utilizado no sentido literal da palavra. Os grileiros contratavam pistoleiros com armas pesadas para assegurar que os camponeses não encostassem em suas terras.

Se o imperialismo estende os seus tentáculos a todo o planeta, explorando, oprimindo, assujeitando, cabe, onde quer que isso ocorra, reunir os signos dessa exploração e organizar a passagem de assujeitados para a condição de sujeitos dessa e daquela história local (SANTOS, 2016, p. 60).

O povo camponês encontrava nessa organização a força para lutar contra o silenciamento, o apagamento de sua voz. Essa era a chance de sair da condição de subalternizado para protagonizar o corte de arame, a defesa da sobrevivência da sua família.

A mobilização cresce, reuniões são articuladas por líderes de cada comunidade. Os camponeses rezam, leem a bíblia, cantam as músicas de Enoque e se organizam para derrubar as cercas que já levam seus quintais pela grilagem. A repercussão é grande por parte da imprensa e o Movimento de Canudos começa a atuar em outros municípios na luta pela terra. A pressão aumenta e os latifundiários, políticos e igreja reagem, resultando na prisão do Padre, na expulsão do mesmo da igreja e a violência assusta a comunidade, ameaças de mortes agora são comuns, pistoleiros por todos os lados e os militares à disposição dos poderosos. Os discursos são disseminados para desacreditar a organização popular.

[...] os discursos hegemônicos a respeito dos movimentos sociais tendem a ser depreciativos e estereotipados porque reconhecer virtudes como a capacidade de resistência e organização por parte das comunidades populares é também mostrar o fracasso do modelo institucional que, hierarquizando, exclui e marginaliza. Está claro que essas ações de resistência são incômodas e podem provocar reações (COSTA; PEREIRA, 2020).

O Movimento se torna independente da igreja e sofre repressões. A segregação se concretiza e o povo tem que decidir de que lado está. “O cerco apertando do adro da Santa Cruz: não casa, não batiza quem é do movimento. E como o batistério é o documento válido da aposentadoria. Ah! Como é difícil manter o camponês no trabalho popular” (OLIVEIRA, 1997).

Os signos se repartem. Cada instituição agora tem uma perspectiva, os símbolos e significados são diferentes. De um lado a igreja com sua romaria

de Canudos pregando um conselheiro messiânico, do outro lado o Movimento de Canudos com a Celebração Popular pelo Mártires de Canudos buscando dramatizar uma história de luta que serve de inspiração para esta batalha que os camponeses travam até hoje contra o poder dominante. Além do lado dos pesquisadores que ora consideram as lutas camponesas atuais, ora ignoram:

O Canudos das Elites, fomenta a pesquisa acadêmica dissociada da dinâmica do mundo camponês. O Canudos Romeiro, trabalha um beato espiritualista que se incorpora ao ambiente clerical. E o Canudos popular, síntese de história e luta, passado e presente, religiosidade e profetismo guerreiro, é grito e revolta de luta do povo camponês (OLIVEIRA, 1997).

O Movimento de Canudos traz o camponês para o protagonismo, agora ele sabe que tem o poder de “anular os dispositivos de controle” (SANTOS, 2016) e já tem a consciência da defesa do seu direito, sabe onde buscar e tomam das mãos dos coronéis o Sindicato dos Trabalhadores Rurais para terem uma representação legalizada. Eles reconhecem que a força está na união e no trabalho coletivo. Os signos movidos por esta organização social se esvaziaram para se reconstruir.

Pe. Enoque e o esvaziamento do discurso religioso, latifundiário e político: exercício crítico cultural

O signo é carregado de significado social, histórico, cultural e ideológico. Ele expressa a identidade dos sujeitos em sua vida individual e coletiva. O signo linguístico revela na linguagem e no discurso as ideologias de determinado sujeito em sua interação social.

Os discursos e ações encontrados por Enoque em Monte Santo são carregados de ideologias dominantes e são utilizados para manter o povo pobre em submissão.

O discurso religioso traz a liturgia do silenciamento das massas, a imposição de seu dogma. A igreja prega o conformismo, a resignação e a obediência aos planos dos dominadores. O signo do pecado é a repressão da rebeldia. O latifundiário rouba terra, manda o pistoleiro matar quem provoca a “desordem”, escraviza, mas quem tem que temer o pecado são os

sobreviventes pela fé. “Todos querem o Monte Santo com seu misticismo burguês, mas qualquer sinal de rebeldia contra a ordem coronelística, lá vem o bispo e o coronel ditando que é pecado” (OLIVEIRA, 1997). A igreja manipula pela linguagem bíblica, através de uma evangelização burguesa e segue como instrumento de manobra das massas pelos poderes ali instituídos.

O discurso latifundiário era o mesmo político, pois quem comandava o município eram os coronéis donos da maioria das terras. Os grileiros que não eram políticos bebiam da mesma fonte de poder e as ideologias eram as mesmas. Para esse grupo fascista não é difícil imaginar o posicionamento, pois o objetivo da elite brasileira continua o mesmo: garantir a integridade dos interesses do grande capital. As terras podem ser improdutivas ou servir ao agronegócio, mas é preciso manter a concentração de riqueza, a fatia maior sempre vai estar nas mãos da minoria, enquanto as massas camponesas continuam na condição de condenados da civilização.

O capitalismo é determinante: manda quem pode e obedece quem não tem coragem para lutar. E coragem não faltava a este padre, que imagino que seria uma exceção para Nietzsche⁷, pois ele não era um padre que afirmava os dogmas impostos pela igreja, nem um reproduzidor de um evangelho fascista da moral cristã. Ele pregava a filosofia do combate à injustiça que se concretizava na grilagem de terra, na falta de políticas públicas que oferecessem o mínimo de dignidade ao povo pobre, ao povo camponês.

Para Enoque, numa elevação crítica do homem religioso, ciente do seu papel neste mundo desigual, ciente de que para classe trabalhadora nada cai do céu, consciente de que a resistência é a sua maior arma, constituía o trabalho para o esvaziamento do discurso dos produtores do atraso planejado⁸ de Monte Santo.

⁷ Nietzsche, em seu livro *O anticristo*, demonstra um sentimento de repulsa aos sacerdotes. Porém, no texto faço uma provocação ao imaginar que o Padre Enoque seria uma exceção para Nietzsche por ser um transgressor da moral cristã.

⁸ Termo utilizado pelo Pe. Enoque Oliveira durante suas palestras e citado nos textos produzidos por ele para a 22ª, 24ª e 30ª Celebração Popular Pelos Mártires de Canudos.

[...] de luta e seus modos de enunciação são singulares e respondem a uma dobra do poder, como acontecimento: confronta o chefe local, expõe representantes do sistema de poder (a cada instância que interpela e supera em sua vontade de justiça), mobiliza seus poucos recursos de camponeses pobres... [...] ativa sua sensibilidade e inteligência, à medida em que os desafios vão se colocando durante seu processo de luta e enfrentamento (SANTOS, 2016, p. 61).

É necessário eleger uma cena: a mobilização das massas para a dobra do poder. Os camponeses tinham a consciência dos seus direitos, mas faltava um líder que lhes provocasse a coragem e lhes desse a munição (informação, organização) para começar a resistência. Durante as assembleias acontece o movimento da semiótica e os signos são esvaziados para ganhar novos sentidos, agora eles entenderiam que:

[...] não se deixariam determinar por quaisquer formas de dominação, ou mais que isso: cada ser humano, pobre e explorado, pode, em seu local de exploração, dispor desses signos e avaliar suas formas e ocorrências – quem os produz, sob que vontade – e movimentar uma outra semiótica de deslocamento e reversão (SANTOS, 2016, p. 102).

Os camponeses entendem a importância dessa retomada, em diferença, da história de Canudos, não mais como uma forma de denunciar o genocídio, mas entendendo que o povo camponês é massacrado desde os primórdios e somente através da luta e resistência é possível transgredir e se emancipar. A organização ganhou o nome de Movimento Popular Histórico de Canudos porque tinha como inspiração de luta aqueles camponeses que decidiram romper com os laços da submissão, construindo sua própria história e deixando como exemplo a resistência.

Revisão a partir dos olhares dos oprimidos. Realça a busca de identidade com aquele povo do Belo Monte. [...] Esclarece que há uma continuidade histórica, uma relação íntima entre Canudos velho e o novo e que este é um assunto do povo camponês (OLIVEIRA, 1997).

E como “Não é com discursos que se transforma o mundo, mas com ações efetivas, principalmente se associadas ao quebra-quebra de uma ordem burguesa para a instalação de uma nova ordem socialista” (SANTOS, 2016, p. 121) os camponeses vão a campo, ocupam espaços, rompem o silenciamento e derrubam muros e cercas que impedem a sua profanação⁹ e abertura de novas paisagens emancipatórias.

Aquele movimento promove a elevação intelectual dos camponeses através do exercício crítico cultural. Os analfabetos, que nunca tiveram acesso à leitura, agora descobrem a linguística e a literatura durante as discussões. Conhecem, através do repertório de Enoque, Thomas More, Victor Hugo, Dostoievski e tantos outros pensadores. É na prática social que os camponeses vão adquirindo letramento e alfabetização. Através das canções compostas por Enoque, muitos saem da condição de analfabetos e passam a enxergar o mundo das letras.

O movimento estruturado a partir da vida concreta das comunidades, possibilitou aos camponeses extrair das lições de suas próprias de luta. Desse modo, eles iam reelaborando sua visão de mundo. O instrumento material das discussões era o evangelho e a vida. Desse binômio os camponeses iam formulando sua teologia. Elaborando uma nova leitura de Deus e do sertão, inspirados na realidade material e religiosidade popular, puderam explicitar sua visão do Canudos do Vaza-Barris. Interpretando, teorizando, levantando hipóteses e aproximando-se da "verdade histórica" do movimento conselheirista (OLIVEIRA, 1997).

Os camponeses, mesmo sem escolaridade, elaboram uma visão crítica do seu espaço e do mundo, reconhecem que somente pela luta, pela união e pela formação social são capazes de violar os signos da exploração. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2013, p. 108).

⁹ “[...] expressa [...] as formas da atividade de que se emancipou, esvaziando-as, porém, de seu sentido e da relação imposta com uma finalidade, abrindo-as e dispondo-as para um novo uso” (AGAMBEN, 2007, p. 66).

Enoque esvazia as promessas da igreja de salvação para os conformados, resignados e submissos; esvazia a promessa dos latifundiários que tomavam as terras e prometiam empregos que escravizavam; esvazia promessas de políticos que prometiam o assistencialismo em troca do voto. E como toda ação gera uma reação e “Os poderosos temem as virtudes, porque elas têm o poder de provocar a resistência contra a dominação e contagiar aqueles que devem derrubar suas estruturas” (BOGO, 2009, p. 41), que são abaladas e o poder dominante trabalha para acabar com o movimento. Mandam prender o padre sob articulação da igreja, coronéis políticos, latifundiários e poder judiciário. Porém nada intimida o povo camponês que segue resistindo e se fortalecendo em cada batalha vencida porque a luta da classe trabalhadora é um eterno devir.

Considerações finais

Duas provocações que o Pe. Enoque sempre colocou em discussão é: Como vencer o atraso planejado? E como encontrar caminhos novos, caminhos do povo, caminhos de libertação que respondam as exigências de hoje? São questões ouvidas por nós camponeses desde o início do Movimento nos anos de 1980 e que continuam pertinentes para os dias atuais.

O sertanejo continua na mesma peleja do belomontense, pouca mudança aconteceu desde a guerra de Canudos. A terra continua improdutiva nas mãos dos grandes latifundiários, a fome, a seca, a miséria ainda é uma realidade que tem se agravado com as condições atuais de pandemia. Os discursos ainda são os mesmos e continuamos servindo a um capitalismo voraz que tira proveito do sofrimento do povo em tempos pandêmicos. O sistema continua oprimindo e silenciando os marginalizados.

A revolução promovida pelo Movimento de Canudos é inspiração para novas mobilizações sociais. O enfrentamento de uma ordem que alienava foi o maior desafio de um povo que, mesmo analfabeto, tinha uma visão crítica do mundo ao seu redor e tinha noção da grandeza da sua força.

São duas ordens: a ordem onde a regra imposta deve ser seguida com subserviência, e a desordem, uma nova ordem para os transgressores que saem das linhas impostas e buscam novas veredas neste sertão.

Nesse grande universo dos signos foi possível perceber que o Movimento de Canudos *demarcou o passado*, retomando, em diferença, a história de Canudos, retendo a imagem da força do sertanejo como inspiração, *se firmou no presente*, esvaziando discursos, enfrentando o pistoleiro, a justiça cega por conveniência, enfrentando todos os poderosos para *disputar o futuro*, instrumentalizando crianças e jovens, seja para as batalhas no campo das ideias, seja para as batalhas do corpo a corpo. O importante é nunca se acomodar, se assujeitar ou aceitar a condição de marginalizado. O exercício crítico cultural é saber quem produz a dominação, a quem interessa e saber fazer a revolução necessária para a libertação.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Profanações /Trad. e apresentação de Selvino José Assmann.-São Paulo: *Boitempo*, 2007.

BOGO, Ademar. *O MST e a cultura*. Campos Elíseos, SP: MST, 2009.

COSTA, Edil Silva; PEREIRA, Edisvânio do Nascimento. (2020) Palavra patrimônio: narrativas orais no assentamento rose. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 5, n. 14, p. 593-611, maio/ago.Salvador..

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 55. ed. rev.e atual-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

NIETZSCHE, F. *O Anticristo*. 3. ed. São Paulo: Editora Escala.

OLIVEIRA, Enoque José de. Movimento histórico de Canudos. *Revista Canudos*– UNEB, v. 2, n. 2. Salvador, 1997.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

Recebido em 21 de maio de 2022.

Aceito em 18 de junho de 2022.

ENTREVISTA TRABALHOS DIDÁTICOS, ACADÊMICOS E DIFUSORES DA LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE DE PEQUIM – COM FAN XING

Osmar Moreira dos Santos

Fan Xing é professora assistente do Departamento de Espanhol, Português e Italiano da Universidade de Pequim e doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua nas áreas de literatura brasileira, estudos culturais e tradução literária. Publicou vários artigos acadêmicos em periódicos importantes, nomeadamente *Foreign Literature Review* (China), *New Perspectives on World Literature* (China) e *Revista Brasileira de Literatura Comparada* (Brasil). É coordenadora do projeto de pesquisa: “Os escritores brasileiros da esquerda da ‘geração de 30”, financiado pela Fundação Nacional das Ciências Sociais da China. É tradutora das seguintes obras: *Tenda dos Milagres, A Morte e a Morte de Quincas Berro d’Água, Três Contos Ilustrados* e *O Menino Grapiúna*, de Jorge Amado; *Jesusalém*, de Mia Couto; *Brasil: País do Futuro*, de Stefan Zweig; *O Demônio e a Srta. Prym*, de Paulo Coelho, entre outros. Em 2019, traduziu de chinês para português, em colaboração com o Professor Francisco Foot Hardman, *Viagem à América do Sul* de Ai Qing, que ganhou o primeiro lugar do prêmio da Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU) e foi um dos cinco finalistas do prêmio Jabuti na categoria “Tradução” em 2020.

Osmar Moreira dos Santos:

Você poderia historicizar um pouco os processos de implantação dos estudos de língua e literatura portuguesa na Universidade de Pequim?

Fan Xing:

A Universidade de Pequim criou o curso de espanhol em 1960, logo depois da vitória da Revolução Cubana. Graças às afinidades entre a língua portuguesa e a língua castelhana, durante muitos anos os professores de

espanhol também realizaram trabalhos relativos à literatura de língua portuguesa quando julgavam necessário. Por exemplo, o Prof. Ding Wenlin escreveu em 1991 prefácio para a tradução chinesa de *Tocaia Grande*, romance famoso de Jorge Amado, e o Prof. Zhao Deming traduziu *Antologia da Poesia Brasileira*, lançada pela Embaixada do Brasil em 1994.

Contudo, a China precisava de professores especializados em língua portuguesa, que é afinal de contas uma língua diferente do espanhol, sem falar que, no início do século XXI, se valorizava cada vez mais a parceria com os países de língua portuguesa na China. O Brasil era considerado um país emergente com grande potencial de desenvolvimento e a sua cooperação com a China estava crescendo. Muitas empresas chinesas começavam a investir nos países africanos de língua portuguesa. E foi criado O Fórum para a Cooperação Econômica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa em Macau.

Em vista disso, planejou-se a implantação do curso de português na Universidade de Pequim. E a primeira dificuldade que encontravam era a falta dos professores qualificados na China, pois naquela época só três universidades chinesas tinham curso de português. Por isso, a Profa. Min Xuefei, que acabou de receber o título de mestra em Literatura Espanhola, foi para o Instituto Politécnico de Macau e depois para a Universidade de Coimbra para aprender o português.

Em 2007, a Profa. Min Xuefei voltou à Universidade de Pequim e fundou o curso de português, com apoio do Instituto Politécnico de Macau e do Núcleo de Cultura Brasileira, que foi inaugurado em 2004 pelo então presidente Lula. Desde 2005, o Itamaraty e o CAPES têm mandado leitores de português para o Núcleo, a fim de ampliar a divulgação da língua e da cultura brasileira.

Osmar Moreira dos Santos:

Qual a infraestrutura de pessoal, técnica, acadêmica para colocar em funcionamento a missão do curso?

Fan Xing:

Nos primeiros dez anos (2007-2016), a Profa. Min Xuefei era a única professora chinesa do nosso curso, trabalhando sempre com um leitor português e uma leitora brasileira. Os leitores portugueses eram contratados pelo Instituto Politécnico de Macau e as brasileiras pelo Programa Leitorado. Talvez seja desnecessário esclarecer, mas é por puro acaso que os leitores estrangeiros são compostos de homens portugueses e mulheres brasileiras.

Embora nessa fase inicial houvesse poucos professores, o curso de português conseguia oferecer aos alunos disciplinas de grande variedade e qualidade. Em primeiro lugar, é porque todos professores eram experientes em lecionar a língua. Além disso, eles vinham de diferentes contextos culturais e podiam ajudar os alunos a conhecerem a sociedade e o povo dos países lusófonos, através de perspectivas internas e externas.

Outro fator importante é que a Universidade de Pequim é a melhor universidade da China, especialmente nas ciências humanas e sociais. Por exemplo, o Prof. Hu Xudong, que era do curso de Literatura Comparada e Literatura Mundial, dava aulas de *Panorama da História e Cultura Brasileira* à primeira turma do curso de Português. Os alunos também podem se matricular nos matérias ministradas por outras faculdades e departamentos, por exemplo, fazer *História da América Latina* no Departamento de História, *Política e Diplomacia da América Latina* na Faculdade de Relações Internacionais, e assistir aulas sobre a teoria e crítica literária no Departamento de Língua e Literatura Chinesa.

Desde a criação do curso, os alunos de português têm oportunidades de fazer intercâmbio no Instituto Politécnico de Macau, a fim de aprisionarem capacidades de interpretação e tradução profissional. Nos últimos anos, os alunos também podem escolher fazer intercâmbio nas Universidade de Coimbra ou Universidade Estadual de Campinas, onde podem estudar literatura ou ciências humanas junto com os estudantes portugueses e brasileiros.

Sendo uma aluna da primeira turma de português (2007-2011), consegui entrar à Universidade de Pequim como professora assistente em 2017, depois de fazer mestrado e doutorado na Unicamp. E os meus colegas da

turma de graduação Ma Lin e Wang Yuan também voltou ao nosso curso em 2019 e 2020, respectivamente. Ma Lin recebeu mestrado e doutorado na Unicamp, assim como eu, e Wang Yuan fez estudos de pós-graduação na Universidade de Wisconsin-Madison, nos EUA.

Osmar Moreira dos Santos:

Qual o perfil do profissional formado no curso e seu lugar no mercado de trabalho?

Fan Xing:

Quando se fala da formação de alunos, sempre priorizamos a qualidade acima da quantidade. Entre 2007 e 2018, só abrimos uma turma a cada 4 ou 5 anos. A partir de 2018, com a entrada de mais professores, começamos a recrutar alunos a cada 2 anos. Para que os alunos tenham mais oportunidades de responder perguntas e praticar português na sala de aula, as nossas turmas são pequenas, nunca ultrapassaram 16 alunos. Por isso, até julho de 2022, haverá apenas uns cinquenta alunos formados no nosso curso, todos de graduação.

A maioria dos alunos formados escolhe fazer pós-graduação nas universidades chinesas e estrangeiras, tais como Universidade de Pequim (China), Universidade de Tsinghua (China), Universidade de Oxford (Inglaterra), Universidade de Santa Bárbara (EUA), Universidade Cornell (EUA), Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Unicamp, entre outras. Entre eles, quase 50% estudam nas áreas relativas a literatura e cultura lusófona, e outros tentam fazer cursos de economia, direito, educação, etc. Se os alunos conseguirem fazer doutorado nos estudos lusófonos, terão grande chance de ser professores numa das melhores universidades chinesas, porque ainda faltam professores doutores nos cursos de língua portuguesa na China.

E os alunos que decidem trabalhar sem fazer pós-graduação têm geralmente três opções. A primeira é ser funcionário público: desde a implantação do curso temos no total 4 turmas formadas e cada turma tem 1 ou 2 alunos que entraram no Ministério das Relações Exteriores. A segunda é

trabalhar nas empresas estatais, tais como Banco da China, China UnionPay, Sinohydro, etc.. E a terceira é entrar nas empresas privadas, nomeadamente Huawei e Transsion Holdings.

Osmar Moreira dos Santos:

Quais os principais eventos acadêmicos promovidos e os seus impactos sociais?

Fan Xing:

Todos os anos convidamos professores e pesquisadores para fazer palestras acadêmicas sobre a literatura e cultura dos países lusófonos. Se os palestrantes forem brasileiros, a Embaixada do Brasil ajudará a fazer a divulgação. Porém, mesmo que ofereçamos interpretação consecutiva, essas palestras normalmente são restritas entre os estudiosos e estudantes na área de português e o número de ouvintes que não saibam a língua é relativamente limitado. Isso principalmente porque a grande maioria dos chineses conhecem pouco ou nada a respeito dos temas de palestra

Diante desta situação, dedicamo-nos à introdução e tradução das obras literárias, históricas e sociais lusófonas, e promovemos eventos junto com as editoras e a Embaixada Brasileira. Nos quinze anos depois da criação do nosso curso (2007-2022), nós (os professores, alunos e ex-alunos) traduzimos mais de 40 livros de língua portuguesa, cujos autores incluem Fernando Pessoa, José Saramago, Antônio Lobo Antunes, Machado de Assis, Jorge Amado, Clarice Lispector, Milton Hatoum, Mia Couto, Agualusa, entre outros. O trabalho contínuo de tradução gera grandes impactos entre os leitores chineses, que se impressionam pelo gênio dos escritores lusófonos, e aproveitamos a popularidade das obras para ampliar a divulgação. Por exemplo, em 2018 convidamos Mia Couto para participar a feira dos livros de Shanghai, e promovemos uma série de eventos em Shanghai e Pequim, com grande audiência presencial e em streaming. No ano passado, a Profa. Min Xuefei, a Profa. Ma Lin e eu participamos como tradutoras num evento promovido pela Embaixada do Brasil, o qual atraiu centenas de milhares de pessoas online. Neste momento, além de traduzir os escritores lusófonos

canônicos, estamos levando dois projetos adiante: um é da tradução da literatura brasileira contemporânea, cuja primeira série tem *Essa gente* de Chico Buarque, *Relato de um certo oriente* de Milton Hatoum, *Resistência* de Julian Fuks, *Torto arado* de Itamar Vieira Júnior e *O avesso da pele* de Jeferson Tenório, que serão lançados no ano que vem; e o outro é da tradução dos livros de história e ciências sociais, e os primeiros dois livros – *Uma breve história do Brasil* de Mary del Priore e Renato Venancio e *1808* de Laurentino Gomes – vão ser publicados neste ano.

Osmar Moreira dos Santos:

Qual o perfil do corpo docente e sua principal linha de produção, em termos de ensino, pesquisa e extensão?

Fan Xing:

Atualmente temos 4 professores chineses, que são todos doutores de literatura, e dois leitores estrangeiros.

Em termos de ensino da língua, alternamos o ensino de português europeu e de português brasileiro, por exemplo, a turma de 2018 aprendeu português do Brasil nos primeiros dois anos de faculdade e a turma de 2020 aprendeu português de Portugal. Consideramos os primeiros dois anos como a fase de base, na qual os alunos devem aprender vocabulário e gramática essencial do português, portanto, nesta fase só ensinamos português de Portugal ou do Brasil para cada turma, de forma que não perturbe os alunos, A Profa. Min Xuefei, que recebeu o título de doutora em Coimbra, e o Prof. Wang Yuan, que fez o mestrado e doutorado em Wisconsin, falam e ensinam português europeu. O leitor português está colaborando com eles. A Profa. Ma Lin e eu estudamos por muitos anos na Unicamp, por isso nos responsabilizamos pelo ensino de português brasileiro, junto com a leitora brasileira.

Além das disciplinas básicas da língua (gramática, leitura, redação e compreensão e produção oral), os professores chineses também precisam dar aulas avançadas, tais como História e Cultura de Portugal, História da Literatura Portuguesa, Tradução Literária (Min Xuefei); História e Cultura do

Brasil, História da Literatura Brasileira (Fan Xing); Literatura da África Lusófona, Leitura dos Clássicos do Pensamentos Lusófonos (Wang Yuan); Tradução e Interpretação Chinês-Português (Ma Lin).

Quanto à pesquisa, a Profa. Min Xuefei se dedica principalmente ao estudo da nacionalidade dos países de língua portuguesa e à literatura feminina. O Prof. Wang Yuan se preocupa mais com a literatura africana de língua portuguesa bem como a comunicação cultural entre Portugal e a Ásia. A Profa. Ma Lin está pesquisando literatura das etnias no Brasil (negra, índia, árabe, japonesa, etc.). E a minha linha de pesquisa neste momento é particularmente a literatura brasileira da esquerda, com enfoque nos escritores da geração de 30.

Osmar Moreira dos Santos:

Como se dá a popularização desses produtos científicos e acadêmicos?

Fan Xing:

Conseguimos publicar artigos nos importantes periódicos acadêmicos, mas só parte deles causa repercussões significativas. Na minha opinião, para ganhar popularidade na China, normalmente os estudos sobre a literatura e cultura lusófona devem ter uma das seguintes características (e se tiver mais, melhor): 1. Trata-se de uma apresentação geral de certo tema (um dos meus artigos mais reconhecidos é “A literatura brasileira após 1979”, que é praticamente uma apresentação panorâmica); 2. O autor analisado tem leitores consideráveis na China, tais como Fernando Pessoa, José Saramago ou Clarice Lispector; 3. O trabalho aborda tópicos amplamente discutidos entre os estudiosos chineses, por exemplo, tradução e recepção da literatura brasileira na China ou vice-versa, literatura de esquerda, literatura de etnia ou até literatura de quarentena (como Agualusa tem feito nos últimos anos). Por isso, antes de divulgar os nossos trabalhos acadêmicos, acho mais importante divulgar a literatura e a cultura lusófona.

Osmar Moreira dos Santos:

Com que universidades e centros de pesquisa dos países lusófonos vocês têm mantido convênios e cooperações acadêmicas?

Fan Xing:

Mantemos convênios de intercâmbio estudantil com a Universidade de Coimbra e a Universidade Estadual de Campinas. Temos fortes laços de cooperação com a Unicamp, especialmente com o Instituto de Estudos de Linguagem (IEL), e com o Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Estamos estabelecendo relações de cooperação acadêmica com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e, assim como esta entrevista testemunha, com o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia.

Osmar Moreira dos Santos:

Qual o lugar dos estudos de língua e de literatura num Curso de Letras? Mais língua, mais literatura, ou é equivalente a carga horária?

Fan Xing:

Dei uma olhada no currículo do nosso curso para responder a questão. Os alunos de graduação precisam fazer pelo menos 141 créditos na nossa universidade, entre os quais 59 devem ser disciplinas da educação geral, ou seja, disciplinas ministradas por outros departamentos da universidade, e 82 devem ser do nosso curso.

Para a educação geral a Universidade concede grande liberdade aos alunos, que podem se matricular em qualquer disciplina de qualquer departamento, inclusive matemática, física, química ou computação, só que o critério de avaliação é o mesmo para todos os alunos, isto é, numa aula de Cálculo um aluno do curso de português deve fazer a mesma prova com os alunos do curso de matemática.

No nosso curso também há disciplinas eletivas, aí é difícil dizer o número exato das cargas horárias de língua e de literatura, mas em geral, os alunos fazem por volta de 55 créditos de língua (incluindo disciplinas como Gramática Avançada e Interpretação Chinês-Português), 15 créditos de história e cultura e 12 a 14 créditos de literatura (incluindo Tradução Literária). Comparando-se a outros cursos de português na China, o nosso já é o com menos cargas horárias de língua, pois para os alunos chineses que aprendem português do zero, é necessário dedicar mais tempo à língua, que é a base de qualquer estudo no futuro. Outro ponto que queria ressaltar é que nas aulas de literatura todos os alunos têm de ler as obras originais e críticas literárias em português, aí um bom domínio da língua é necessário.

Osmar Moreira dos Santos:

Poderia falar sobre o Núcleo de Cultura Brasileira da Universidade de Pequim, antes coordenado pelo Professor Hu Xudong?

Fan Xing:

Assim como me referi no início da entrevista, o Núcleo foi inaugurado pelo então presidente Lula em 2004. E o Prof. Hu Xudong voltou de Brasília (onde ficou por dois anos como professor-visitante) para Pequim em 2005. Por isso, desde o começo ele era quem cuidava mais os assuntos a respeito do Núcleo, que tem objetivo de divulgar língua portuguesa (com apoio do Programa Leitorado) e cultura brasileira (com financiamento da Empresa Huawei a partir de 2013). Depois de criar o curso de português na Universidade de Pequim, a gente começava a se ocupar da seleção, contratação e avaliação das leitoras brasileiras, enquanto o Prof. Hu se responsabiliza pela organização dos eventos culturais.

Todas as leitoras vinculadas ao Núcleo são excelentes e contribuem muito ao conhecimento mútuo entre o Brasil e a China. Por exemplo, a Profa. Márcia Schmaltz, que era leitora na Universidade de Pequim entre 2005 e 2006, tornou-se professora na Universidade de Macau e Universidade Federal de Minas Gerais, e traduziu vários livros de chinês para português, inclusive *Viver* de Yu Hua e *O garoto do riquixá* de Lao She. E a Profa. Társila Lemos

Borges, que trabalhava na Universidade de Pequim de 2007 a 2011 e depois de 2016 a 2020, formou conosco a primeira turma do português do Brasil, e promoveu muitos eventos culturais com a Embaixada.

O Brasil era grande paixão do Prof. Hu, e é por isso que ele sempre tinha energia para convidar os professores, pesquisadores e artistas a fazerem palestra e agem como moderador e debatedor. Ele não precisava apresentar relatórios de atividades a ninguém, nem os eventos lhe podiam gerar benefícios, seja na vida, seja na carreira. Devido à pandemia de Covid-19, não se organizou nenhum evento público no Núcleo a partir do início de 2020. Depois do falecimento do Prof. Hu em agosto de 2021, é ainda mais difícil recuperar a tradição de fazer eventos culturais presenciais. Mas já estamos com alguns planos e espero que possamos realizá-los no próximo semestre ou no ano que vem.

Osmar Moreira dos Santos:

Qual o caminho institucional para o estabelecimento de uma parceria acadêmica com o seu Departamento?

Fan Xing:

Se fosse para estabelecer um convênio de intercâmbio pessoal (entre alunos ou professores), ou criar alguma instituição junto, o processo seria um pouco complicado, pois se envolveriam muitas unidades administrativas, tais como o Centro de Serviços de Hospedagem, a Diretoria Acadêmica, o Escritório de Relações Internacionais, o Escritório de Assuntos legais, etc.. Mas se fosse para trabalharmos junto em eventos, projetos e pesquisas, os professores teriam direito de decidir independentemente. Seja como for, a forma mais rápida de saber como estabelecer parcerias acadêmicas com o Departamento é entrar em contato diretamente conosco.

Osmar Moreira dos Santos:

Fique à vontade para fazer outras considerações que achar relevantes nessa discussão.

Fan Xing:

Na China, é necessário esperar mais de dez anos para que um aluno promissor se forme um pesquisador especializado em estudos lusófonos, pois ele precisa aprender a língua do zero, ler livros suficientes, passar os treinamentos acadêmicos no mestrado e doutorado, e conhecer pessoalmente os países e seus povos. Portanto, nos primeiros dez anos a Profa. Min Xuefei tinha de sustentar o curso quase sozinho, considerando que os leitores estrangeiros não conseguiam ajudar muito além de ensinar a língua. E só nos últimos anos é que podemos pensar em fazer trabalhos mais sistemáticos, por exemplo, escrever e organizar livros acadêmicos e didáticos. Segundo os dados de 2022, na China há mais de cinquenta instituições superiores que têm curso de licenciatura de português, porém, até agora não se publicou nenhum livro didático de literatura, história ou cultura que se destina aos alunos chineses de língua portuguesa. Neste caso, planejamos em publicar nos próximos anos livros didáticos como *Aulas da História e Cultura de Portugal*, *Aulas da História Literária do Brasil*, etc, com a intenção de compartilhar nossas experiências de pesquisa e ensino com os professores e alunos das outras instituições chinesas. Ao mesmo tempo, pretendemos publicar uma série de estudos sobre a literatura lusófona, cujo primeiro volume, intitulado *Inventando o Brasil: Jorge Amado e a construção da identidade nacional*, é da minha autoria e vai ser publicado no final do ano. Os outros professores do nosso curso também já começaram a escrever seus livros, que serão publicados nos próximos dois ou três anos.

RESENHA

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Org.). *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

Gabriel Vidinha Corrêa¹

O signo linguístico trazido à baila para o campo das ciências, por Ferdinand de Saussure no século XX, configurou-se como grande contribuição para o âmbito da linguagem, primeiramente pela novidade no que diz respeito à língua como objeto (e categorias úteis de análises associadas a ela) e escopo da Linguística Moderna, ao lado das contribuições de suas noções para o estabelecimento das Ciências Humanas. O auge desse momento, portanto, reflete em outras áreas do saber que operam com a linguagem enquanto cerne epistemológico, quais sejam, a psicanálise, a antropologia, a história e as artes, por exemplo. Todas elas em suas matrizes de pensamentos e viradas culturais que consideram o sujeito² como agente dos processos socioculturais e, por isso mesmo, marca central da produção de conhecimento na modernidade.

Atravessado um século, o pensamento saussuriano materializado no *Curso de linguística geral* (doravante *Curso*) ainda instiga fenômenos e atualiza nova concepções epistemológica, sobretudo, no campo linguístico-literário e suas ressonâncias nas humanidades. Por isso, no sentido de comemorar o centenário saussuriano e a virtualidade de sua obra atravessando a experiência do tempo, que os linguistas José Luiz Fiorin, Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Barbisan empreendem-se em organizar o livro *Saussure: a invenção da Linguística* (2019), publicado pela *Contexto*, que congrega leituras diversas sobre a obra de Saussure, quando do *Curso* e para além dele, considerando outras fontes profícuas para comemorar e atualizar suas predicções, como os manuscritos, recortes de alunos, além do entrelaçamento de seus pressupostos com outras áreas da linguística. A experiência de pesquisadores brasileiros que atuam em universidades

¹ Professor do Instituto Federal Baiano *Campus* Valença. Doutorando em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (PGCult/UFMA). É integrante do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura-GEPLIT/UFMA, do Grupo de Estudos em Língua(gem) e Crítica Cultural-UNEB e vice-líder do Laboratório de Estudos em Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano-LIDAH/IF Baiano.

² Ver Michael Foucault em *As palavras e as coisas* (1999).

nacional e internacional, tendo a ideia do signo como *leitmotiv* de suas pesquisas, faz do livro em tela um banquete epistemológico capaz seduzir os olhos mais críticos e travessar mais um século de existência.

Reside nas noções de significado, significante, arbitrariedade, tempo, sincronia, diacronia, diferença, práticas sociais, língua, fala, um constructo que fazem (re)leituras necessárias para a compreensão de fenômenos linguísticos e seus desdobramentos. Esses conceitos colocam a ciência linguística como um ramo deslocado dos métodos das ciências exatas que se classificavam como uma condição *sine qua non* para que o *status* de ciências fossem conferidos aos outros domínios. Esse deslocamento deve-se em função de a língua configurar-se como um fenômeno social que se articula nas dependências que envolvem falantes e os meios pelo quais estão produzindo cultura. Assim, essas noções possibilitam “revisitar autores, obras, acontecimentos históricos, para vê-los sob nova luz, para ressaltar sua importância para o presente, para desfazer equívocos a respeito deles, para dizer para os mais jovens que papel tiveram, para fazer ver sua atualidade.” (FIORIN; FLORES, BARBISAN, 2019, p. 7).

“Por que ainda ler Saussure?” é o título sugestivo do capítulo que abre o livro. Escrito pelos organizadores, traz para a cena epistemológica, inicialmente, a ideia de clássico, tal como pressupõe Ítalo Calvino, como uma entidade dotada de influências que refletem nas ações da memória e do imaginário individual e coletivo. A pergunta, ainda, provoca os leitores no sentido de ampliar os horizontes acerca da obra saussuriana, haja vista o aspecto fundador que circula o *Curso* e suas oposições em relação aos seus predecessores que analisavam a língua do ponto de vista transcendental, analogista ou anomalista. A grande questão ora pregada por Saussure que reelabora a forma de pensar a língua é comentada por Fiorin, Flores e Barbisan (2019, p. 8) quando “a linguagem deixa de ser meio e passa a ser um fim em si mesmo. Isso significa que a explicação para os fatos linguísticos estará no interior da linguagem, a língua, e não numa realidade extralinguística.”. Essas predicções, somadas às demandas das ciências humanas, que colocam as questões socioculturais em agenciamentos, reverberam na atualidade da obra do genebrino, sobretudo, “Num momento em que reaparecem, com força total, as teses biológicas para explicar fatos

humanos, num esvaziamento social e cultural, Saussure é mais atual do que nunca. É necessário na resistência à desumanização das chamadas ‘ciências do homem’” (FIORIN; FLORES, BARBISAN, 2019, p. 9). Os autores, fundamentados, na máxima saussuriana de que o ponto de vista constrói o objeto, intercambiam novos olhares acerca do *corpus* e os caminhos genéticos que compõem os trabalhos de Ferdinand de Saussure, tais como: anotações de alunos, prefácios, decisões editoriais, manuscritos do próprio linguista, biografias, cartas, tudo isso demonstrando que “A magnitude do *corpus saussuriano* é um argumento incontestado de nossa tese relativa a trabalhos com fontes documentárias complexas” (FIORIN; FLORES, BARBISAN, 2019, p. 14, grifo dos autores) e que merecem a atenção no tempo presente, portanto.

O próximo capítulo, intitulado “Sobre mitos e histórias: a visão retrospectiva de Saussure nos três Cursos de linguística geral”, escrito pela professora Cristina Altman, do Departamento de Linguística da USP, dialoga diretamente com a memória dos cursos que foram ministrados por Saussure. Sob a ótica da historiografia, a autora traz uma leitura demonstrando a capacidade de agência de “Reinterpretar textos, anotações, manuscritos, correspondência, rever a literatura crítica e, principalmente, as lições dos Cursos de linguística geral que ministrou na Universidade de Genebra” (ALTMAN, 2019, p. 21). O ponto de reflexão que se inscreve no capítulo diz respeito sobre as inovações e referências das quais propõe Saussure na sua relação com a recepção dos pesquisadores do seu tempo acerca dos estudos linguísticos. Algumas questões relativas aos cursos chamam a atenção da autora, sobre o primeiro curso, destaca algumas categorias já desenvolvidas no século XX, como Mudança linguística e Descrição de línguas indo-europeias. Outras, ainda, associadas à figura do genebrino, como Sistema, Signo e Valor. Quanto ao segundo curso, “Apreende-se que há a língua individual, a linguagem, que é uma potencialidade, uma faculdade do indivíduo, e a língua social, a *langue*.” (ALTMAN, 2019, p. 24), e assim, coletividade e ato compõem campos distintos capazes de serem objeto de análise e descrição linguística. Do terceiro curso, a história da linguística e suas reverberações são temas recorrentes, pois o genebrino amplia o palco das discussões com as problematizações sobre a gramática e filologia enquanto tradição nos estudos das línguas. Além disso, a partir do caderno de

Constantin (um dos alunos), a autora pontua sobre o estudo científico da língua que prenuncia a semiologia, implicando diretamente na forma como o linguista se debruça em sua área de atuação que “tem como uma das suas tarefas fazer a história de todas as línguas conhecidas e suas famílias, de onde derivará as leis mais gerais.” (ALTMAN, 2019, p. 29).

No capítulo três intitulado “Uma aparente contradição em Saussure: o problema da relação língua-história”, de autoria de Márcio Alexandre Cruz, elege a relação sujeito, história e outras práticas sociais enquanto aspectos que desfazem equívocos que sobrevoam a obra de Saussure, como a ideia da redução da história nas perspectivas linguísticas do genebrino. Marcio Cruz aponta o interesse dos outros domínios das ciências humanas e da filosofia que intentam refletir e problematizar as questões da língua. Nesse sentido, sustenta que “Saussure não exclui dos estudos linguísticos a história, tampouco o sujeito ou o sentido. Antes, ele inscreve-se numa tradição que representou uma reação a outra tradição que, esta sim, teria excluído tais elementos, qual seja, a tradição naturalista.” (CRUZ, 2019, p. 34). Portanto, percebemos que a concepção sujeito da modernidade é importante para os fenômenos linguísticos, e os pressupostos da Sincronia e Diacronia que a linguística propõe não reduz os processos históricos, antes são trazidos à luz para auxílio das análises linguísticas e socioculturais sob óticas distintas. Um grande exemplo, dos matizes do tempo na perspectiva saussuriana, está denotado na noção da arbitrariedade do signo, ou seja, entre o significado e significante não existe uma relação absoluta de valor, as leis semiológicas que regem a língua, nesse sentido estão na experiência do tempo de forma geral (como cada sistema se comporta na diacronia) e nas relações entre os falantes e as práticas sociais de cada tempo (o recorte sincrônico). O laço arbitrário do signo, “nos faz melhor compreender por que apenas o fato social pode criar um sistema linguístico. A coletividade é necessária para estabelecer os valores cuja única razão de ser está no uso e no consentimento geral.” (SAUSSURE *apud* CRUZ, 2019, p. 41), logo o que pressupõe que não há isenção dos fatores trazidos pela história.

O próximo capítulo intitula-se “O lugar do conceito de fala na produção de Saussure”, de autoria de Eliane Silveira. O título já nos sugere um conceito que é pouco analisado pela fortuna crítica: a fala; muito em função

da ideia mais ampla de que o auge da teoria saussuriana é a língua, quando os conceitos de *langue* e *parole* são remontados. A fala, tal como problematiza Saussure, implica diretamente em como o método científico percebia a língua, sob o ponto de vista naturalista e positivista, assim “é preciso considerar que a distinção entre língua e fala não é decorrente de atitudes teóricas isoladas, mas tem relação com as diversas empreitadas de Saussure, como muitos autores já notaram em relação às suas análises.” (SILVEIRA, 2019, p. 47). Silveira destaca ainda que a presença da fala no *Curso* nos auxilia na compreensão da consolidação da teoria de Saussure, haja vista que a fala e suas relações fonéticas entram em agenciamento sobre a natureza psíquica e social do signo, e “Fisiológico e físicos são os processos que constituem o funcionamento da fala.” (SILVEIRA, 2019, p. 50), e destaca ainda: “o conceito de fala do seu tempo deu lugar a um conceito de língua e fala” (SILVEIRA, 2019, p. 50), e por isso merece um olhar crítico além da dicotomia.

Em “O Curso de linguística geral e os manuscritos saussurianos: *under exoriar?*”, Hozanete Lima, do questionamento que Saussure *under exoriar*, presente em um dos manuscritos, reflete sobre os pontos de partidas acerca do signo e, mais especificamente, sobre os eixos sintagmáticos e paradigmáticos. A autora destaca que as anotações que compuseram o *Curso* e a vasta produção de manuscritos configuram a obra do mestre genebrino como um *status quo* da construção da linguística, além disso a natureza sedimentar, no entanto, “perturbam e dão vida a novas pesquisas no interior do mundo acadêmico” (LIMA, 2019, p. 60). A partir de algumas metáforas utilizadas por Saussure no decorrer do curso, Lima mergulha nas representações e chega à conclusão de que há relações diretas entre o princípio do valor e o funcionamento dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos. Há um anúncio nesse olhar indicando que a língua não é uma entidade fixa. A potência, portanto, reside nas marcas sócio-históricas representadas pelo eixo vertical: “paradigmático, lugar em que a língua é aberta para a possibilidade de já-ditos ou cadeias estabilizadas. Nesse eixo, as palavras rolam umas sobre as outras, por similitude de naturezas variadas” (LIMA, 2019, p. 65). Temos aí a virtualidade da natureza do signo convocando outras categorias como o imaginário, o histórico, o social enquanto possibilidades de leituras.

No capítulo seis: “Mostrar ao linguista o que ele faz: as análises de Ferdinand de Saussure”, Valdir do Nascimento Flores faz um resgate de uma frase presente em uma carta que o genebrino envia a Antonie Meillet. A carta é editada e publicada em 1946 no *Cahiers Ferdinand de Saussure*, organizado por Émile Benveniste. O seu teor é de descontentamento no que diz respeito aos caminhos que a linguística do seu tempo toma enquanto escopo do objeto científico. Nas palavras presentes no *Cahiers*: “Estou muito desgostoso com tudo isso e com a dificuldade que há, em geral, de escrever sequer dez linhas tendo o senso comum em matéria de fatos da linguagem.” E continua, “vejo, cada vez mais, a imensidade do trabalho que seria necessário mostrar ao linguista o que ele faz” (SAUSSURE *apud* FLORES, 2019, p. 71). A discussão reside na problemática epistemológica sob a percepção de Saussure acerca do recorte da linguística, considerando, principalmente, o exercício do linguista na passagem do século XIX para o XX. A tese que sustenta Saussure está baseada na ideia de articular mecanismos linguísticos circunscritos em uma relação fenomenológica que coloca a “língua à serviço da criação” (FLORES, 2019, p. 72, grifo do autor). Nesse contexto, o autor destaca que as grandes categorias saussurianas, quais sejam: língua, fala, sincronia, diacronia, sintagma, paradigma são operados de forma não dicotômica, mas sim considerando que “sua Linguística *supõe que todos os fenômenos são relação entre relações*” (FLORES, 2019, p. 73, grifos do autor).

O “Pequeno ensaio sobre o tempo na teoria saussuriana” é o tema que Maria Fausta Pereira de Castro elege para ampliar as noções do tempo na obra de Ferdinand de Saussure. As colocações nos remetem a vida semiológica das línguas sob a influência do tempo, reflexão nada ordinária na perspectiva do linguista, como aponta Maria Fausta. Discussão pouco abreviada no *Curso*, mas revelado pelos *Escritos* (2004) suas intervenções e problemáticas dividem a linguística em dois ramos, a Linguística sincrônica e a Linguística diacrônica. A primeira “estuda as relações tecidas entre termos coexistentes formando sistemas, que rege a mesma consciência coletiva”, a segunda “se ocupa das relações entre termos sucessivos, não percebidos pela mesma consciência coletiva.” (CASTRO, 2019, p. 88). Essas predicções ampliam as discussões em torno do signo, sobretudo, quando da noção da arbitrariedade configurada a partir das inúmeras possibilidades que a massa

falante dialoga com o sistema da língua, “sem atenção às motivações de ordem lógica ou natural” (SAUSSURE *apud* CASTRO, 2019, p. 89). Assim, com objetivos distintos “a questão para Saussure é a impossibilidade de se tratar simultaneamente um sistema de valor tomado em si (ou em um momento) e os sistemas de valores no eixo do tempo” (CASTRO, 2019, p. 89).

“O projeto semiológico” é o capítulo de autoria de José Luiz Fiorin, que na oportunidade já nos indica que as sutilezas teóricas presentes no *Curso* consagrado, sobretudo pela Semiologia, conferem a Saussure o título de fundador da Linguística moderna. Para Fiorin (2019, p. 101, grifo do autor), “Se há uma série de sistemas de signos, que funcionam como a língua, será preciso criar uma ciência geral desses sistemas, que será denominada *Semiologia*”. A heterogeneidade dos fatos linguísticos é atrelada às práticas sociais operadas pela linguagem, o que faz da semiologia “uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social” (SAUSSURE *apud* FIORIN, 2019, p. 101). Nesse sentido, o projeto ganha relevo frente à noção, apenas, comparatista sob a qual a língua era analisada. Na verdade, a partir do que propõe a abordagem semiológica, há de se reconhecer que um signo existe na medida que entra em oposição a outro, por isso que as noções de valor e de arbitrariedade são convocadas para análise do projeto saussuriano. O laço arbitrário que une significado ao significante é lido a partir de como “Os meios de expressão usados numa sociedade fundam-se num hábito coletivo, nunca conversão” (FIORIN, 2019, p. 102), logo não há relação absoluta de correspondência no interior do signo, nem tampouco “entre signos de línguas diferentes” (FIORIN, 2019, p. 102), pois a vida semiológica da língua configura-se ao lado da vida social. A categoria da arbitrariedade desdobra-se para outras manifestações, pois o princípio regido pela semiologia “permite postular a unicidade do sentido independentemente de sua manifestação. Assim, o sentido pode ser estudado da mesma maneira em todas as linguagens.” (FIORIN, 2019, p. 104).

A próxima discussão é apresentada por Maria Francisca Lier-DeVitto, a partir do ensaio “Efeitos do pensamento de Saussure na teorização sobre erros e sintomas na fala”. Provocada por alunos e colegas quando de sua atuação no Curso de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sobre falas estilhaçadas, efeitos clínicos, patológicos, dentre outros, a pesquisadora empreende-se em aproximar os pressupostos saussurianos à

abordagem clínica, assim foi levada “a problematizar acontecimentos linguísticos que são marginais no âmbito da Linguística e a enfrentar necessidades teóricas e clínicas como a de oferecer definições para sintoma (que se difere de erro)” (LIER-DE VITTO, 2019, p. 115). Para essa discussão, autora primeiramente reconhece as fragilidades da tradição linguística em relação aos processos fisio e patológicos da linguagem, ao mesmo tempo que considera importante a aproximação entre Saussure, Jakobson, Pêcheux e outras esferas interdisciplinares, isso em função da complexidade e novidade que reside nessa articulação. No tocante às contribuições do genebrino para as análises clínicas, a autora destaca um discurso que ganha desdobramentos em caso específicos de problemas na linguagem, para ela: “pode-se retirar que *la langue* está, necessariamente, em operação com *la parole*, mas a primeira não se confunde com a segunda: erros (ocasionais ou não) decorreriam de afetações externas que interferem na ‘execução’, mas não no organismo da língua” (LIER-DE VITTO, 2019, p. 117, grifos da autora). A partir disso, em cada caso clínico é possível perceber as tensões empíricas e epistemológica, principalmente, apontando um olhar crítico para não reduzir os fenômenos linguísticos e clínicos em suas extremidades.

Mônica Nóbrega e Raquel Basílio somam à discussão com o texto “A contribuição de Ferdinand de Saussure para compreensão do signo linguístico”. Afora o reconhecimento da vasta produção saussuriana para além do *Curso*, as autoras suscitam sobre a repercussão das categorias do signo, da arbitrariedade e do valor em outras constituições dos estudos linguísticos. Nesse bojo, destacam o reflexo da teoria saussuriana no ramo do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart e seus colaboradores. A partir das práticas languageiras e dos gêneros de texto, podemos ver ecoar matizes do signo no ISD, principalmente “observando a epistemologia interacionista que visa demonstrar como a capacidade humana não resulta apenas de propriedades biológicas, nem de propriedades do ambiente, isoladamente. Ao contrário, elas se constroem na atividade” (NÓBREGA; BASÍLIO, 2019, p. 143) em diferentes níveis dos planos sociais.

Outra singular repercussão da teoria saussuriana é atravessada no âmbito da Análise do discurso, como nos apresenta Carlos Piovezani no capítulo “Presenças do *Curso de linguística geral* na Análise do Discurso”, a

própria autoria do curso entra como objeto da análise do discurso (AD) pela ideia, como considera Piovezani, de um texto do qual Saussure preferiu não escrever, mas que se desdobrou tempos a fio, o que nos permite ampliar a leitura da obra do genebrino, pois “Se falamos todos amiúde sobre a fala, nem todos os dizeres sobre o dizer possuem o mesmo valor: enquanto uns são esquecidos quase no mesmo instante de sua enunciação, outros continuam a se fazer ouvir por outras vozes em outros tempos e lugares.” (PIOVEZANI, 2019, p. 149). Considerados por alguns críticos como fundador e por outros por censor, a verdade é que o pensamento saussuriano adentra a escola francesa por meio dos trabalhos de Levi-Strauss, Lacan, Foucault, Pêcheux, Barthes, Derrida. As problemáticas sobre a manifestação da língua se reconfiguram na AD, pois por meio da trama discursiva e das subjetividades que recaem sobre o discurso podemos compreender que “O funcionamento do dizer não é integralmente linguístico e, por essa razão, somente pode ser analisado por meio da consideração dos protagonistas e do objeto do discurso inscritos em certas condições de produção e de sua relação com outros dizeres” (PIOVEZANI, 2019, p. 153). As faces das estruturas linguísticas se entrelaçam às noções de valores nos momentos da enunciação e por isso Saussure, se não diretamente mas onipresente, serve como fonte para os pressupostos da Análise do Discurso.

De forma semelhante, o texto que encerra a coletânea também tematiza as relações do signo com o discurso, assim Leci Borges Barbisan em “Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem”, intenta discutir a partir do *Curso* e manuscritos a complexidade da linguagem ao empreender uma aproximação com o escopo teórico da Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot. Para Barbisan (2019, p. 165), algumas categorias são indissociáveis para compreensão do fenômeno discursivo, isso porque “se os signos da língua, isto é, conceitos revestidos pela forma linguística, são dotados das propriedades de significar e de se relacionar com outros signos, então os signos da língua, por sua própria natureza, contêm neles o discurso.”, nesse sentido, língua e discurso coexistem enquanto marcas da experiência discursiva no seio das práticas sociais.

Ao fim, todos os capítulos do livro *Saussure: a invenção da linguística* (2019) congregam inúmeras vertentes capazes de nos fazer refletir

sobre o fenômeno da língua. Além disso a teoria saussuriana atualiza-se na sua própria virtualidade, seja a partir do consagrado *Curso de linguística geral*, seja por meio de outras materialidades. Saussure vive e atravessa tempos.

Recebido em 21 de maio de 2022.

Aceito em 18 de junho de 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Fan Xing

Possui graduação em Língua e Literatura Portuguesa – Universidade de Pequim (2011), mestrado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2014) e doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2017). Atualmente é professora assistente da Universidade de Pequim. E-mail: fx_best@126.com

Juan Ignacio Brizuela

Doutor pelo Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC, UFBA). Pesquisador de pós-doutorado da Cátedra Olavo Setubal de Arte, Cultura e Ciência, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP). Investigador colaborador do Pós-Crítica da UNEB/Alagoinhas. Produtor cultural do Coletivo Pachamãe (ILUFBA). E-mail: juanbrizuela.gpc@gmail.com

Osmar Moreira dos Santos

Possui graduação em Letras Vernáculas com Inglês pela Universidade Católica do Salvador (1988), especialização em Estudos Literários pela UEFS (1993) mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (1996), doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2001), pós-doutorado em Paraliteraturas (2003) e Filosofia da Arte (2004) pela Université Paris 8, em Estudos Literários (2015) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professor titular/pleno da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: osantos@uneb.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Cosme Batista dos Santos

Pos-doutor em Ciência da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e Estágio Sênior/CAPES em Lexiculturologia pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), de Braga. Doutor e mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Possui graduação em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE, 1992). Atualmente é Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: cbsantos@uneb.br

Elton Moreira Quadros

Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, 2016), mestre em Memória: Linguagem e Sociedade (2012) e Especialista em Educação, Cultura e Memória (2010) pela mesma instituição. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2000). Atualmente é professor do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) na área de Filosofia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: elton.quadros@uesb.edu.br

Fabiano Dalla Bona

Possui graduação (Licenciatura) em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes do Paraná (1991) e mestrado em Letras (Língua e Literatura Italiana) pela Universidade de São Paulo (2003). Doutorado em Letras Neolatinas (Literatura Italiana) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFRJ (2016). Professor de Língua e Literatura Italiana no Departamento de Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: fdbona@gmail.com

Francisco Wellington Borges Gomes

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (2001) e em Pedagogia (Centro Universitário Internacional – Uninter, 2021), Mestrado em Linguística Aplicada (Universidade Estadual do Ceará, 2006), Doutorado em Linguística Aplicada (Universidade Federal de

Minas Gerais, 2010) e estágio pós-doutoral no Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB, 2018). Atua como professor dos cursos de graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí. E-mail: wellborges@hotmail.com

Gabriel Vidinha Corrêa

Doutorando em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (com bolsa CAPES). Possui graduação em Letras/Libras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente é professor da área de Letras/Libras do Instituto Federal Baiano (Campus Valença). E-mail: Gabriel.vidinha@hotmail.com

Geisa Lima dos Santos

Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares em Mulheres, Gênero e Feminismo. Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (2019). Possui bacharelado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2015), Licenciatura em Artes Visuais pela UNIASSELVI (2021) e graduação em Pedagogia pela Faculdade Santo Antônio (2010). Servidora pública desde 2015 atua como coordenadora pedagógica no município de Itapicuru (BA). E-mail: geartelima@gmail.com

Helder Thiago Maia

Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (2022-atual). Professor substituto da Universidade de São Paulo (2021-2022). Bolsista Pós-Doutorado FAPESP (2019-2022). Doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (2014-2018). Mestrado em Literatura Hispano-Americana pela Universidade Federal Fluminense (2012-2014). Graduação em Letras Vernáculas e Espanhol pela Universidade Federal da Bahia (2011) e Direito pela Universidade Católica do Salvador (2006). E-mail: helderthiagomaia@usp.br

Julia Lobão

Possui licenciatura em Letras: Português – Italiano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestre em Letras Neolatinas/ Literatura italiana pelo Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN) da UFRJ e atualmente é doutoranda e bolsista Capes em Letras Neolatinas/ Literatura italiana pela UFRJ. E-mail: julialobao@msn.com

Layza Monteiro Ivo da Silva

Possui graduação em Letras e Literatura de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Piauí (2014). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). É Especialista em ensino de língua inglesa e uso de tecnologias educacionais. Atualmente é professora de Língua Inglesa no colégio CPI. E-mail: layzafox@hotmail.com

Lucicleide Guimarães Ribeiro

Doutoranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade do Sertão Baiano (2017) e graduação em Letras - português/inglês pela Faculdade de tecnologia e ciências (2010). Especialista em Gestão Escolar e Pedagogia Histórico-Crítica para professores de educação do campo da UFBA. É professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Monte Santo (BA). E-mail: lucicleide_let@hotmail.com

Maria Salete de Souza Nery

Possui doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2009), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia (2000) e graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (1996). Possui pós-doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2017). É professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: saletenery@ufrb.edu.br

Nazarete Andrade Mariano

Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural na UNEB – Campus II, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (FACINTTER) e Mídias na Educação (UESB/ NTE) e graduada em Licenciatura em Letras, Português e Inglês pela UPE-Universidade Estadual de Pernambuco (Campus Petrolina-PE), Campus em que atua como professora assistente no Curso de Letras desde 2019. E-mail: nazarete.mariano@ufpe.br

Thiago Souza Silva

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Ciências ambientais pelo Programa de Pós-graduação em ciências ambientais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Itapetinga. E-mail: thiago_uesb@yahoo.com.br

Vitor Castro Brito

Graduando Letras. UPE, Campus Petrolina. E-mail: vitor.castro@upe.br

Wilson Rogério Penteado Jr.

Doutor em Antropologia Social (2010) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), instituição onde também obteve seu título de Mestre em Antropologia Social (2004) e se graduou em Ciências Sociais (2001). Desenvolve estágio pós-doutoral em Antropologia Social (2022) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É Professor Associado, Nível 3, de Antropologia, no Centro de Artes, Humanidades e Letras, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde leciona em diversos cursos de graduação. E-mail: penteadowjr@ufrb.edu.br