



VOZES DA INFÂNCIA EM DIFERENTES MATERIALIDADES E CONTEXTOS

ORG.

VICTOR SANTIAGO

MAYSA CRISTINA DOURADO

BRUNA CAROLINI BARBOSA



Edufac

SINOPSE

A obra tem o objetivo de disseminar para outros leitores possíveis a multiplicidade do que chamamos aqui de Vozes da Infância, possibilitando dispositivos interpretativos e teóricos não apenas para profissionais da educação em geral (professores, alunos, professores em formação em cursos de licenciatura), mas também para amantes da literatura e todos aqueles que se interessem pelo universo da infância. Os textos aqui reunidos foram, em sua maioria, escritos para o II Colóquio de Literatura. Além disso, há ensaios ímpares de colaboradores de outras instituições, que se dispuseram a compartilhar conosco suas pesquisas e reflexões acerca da infância. Vale ressaltar também que todas as contribuições deste livro lançam luz na temática da infância e da juventude e extrapolam as margens do próprio conceito, ensejando discussões que colocam em xeque visões restritivas, caminhando para debates que incluem infâncias indígenas, negras e *queer*, além de proporem reflexões acerca do processo de formação de escritores que, na fase adulta, são informados por suas fabulações e descobertas infantis.

Victor Santiago
Maysa Cristina Dourado
Bruna Carolini Barbosa
Organização

Vozes da infância
em diferentes materialidades e contextos



Edufac

Vozes da infância em diferentes materialidades e contextos

Victor Santiago, Maysa Cristina Dourado, Bruna Carolini Barbosa (org.)

ISBN 978-65-88975-71-8

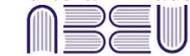
Copyright © Edufac • 2023 • Feito Depósito Legal

Editora da Universidade Federal do Acre

Rod. BR364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

Editora Afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial (Consedufac)

Adcleides Araújo da Silva, Adelize dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alessandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Délcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naldo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtémir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

Coordenadora Comercial • Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Design Editorial

Rogério da Silva Correia

Revisão Textual

Victor Santiago, Maysa Cristina Dourado e Bruna Carolini Barbosa

Capa

Astorige Carneiro

As informações, opiniões, conceitos expressos nesta obra, bem como a exatidão dos dados, referências, redação e revisão textual são de inteira responsabilidade dos(as) autores(as)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Ufac

V977v Vozes da infância em diferentes modalidades e contextos [livro eletrônico] / Organizadores: Victor Santiago, Maysa Cristina Dourado e Bruna Carolini Barbosa. Rio Branco: Edufac, 2023.
107 p.: il.; 21 cm.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-88975-71-8

1. Ecologia - Literatura infanto-juvenil. 2. Colonialidade de gênero. 3. Lendas amazônicas. 4. Letramento racional crítico. 5. Vulnerabilidade da infância. I. Santiago, Victor. II. Dourado, Maysa Cristina. III. Barbosa, Bruna Carolini. IV. Título.

CDD: 808.899

PREFÁCIO

Como nos informa a crítica literária brasileira Regina Zilberman¹, os primeiros livros dedicados ao público infantojuvenil começaram a ser produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para crianças, pois ainda não existia o conceito de “infância”, como se entende hoje. A autora afirma que foi apenas na Idade Moderna que se começou a pensar na criança, visto que, devido à emergência de um novo entendimento acerca do conceito de família, a figura da criança, assim como o de infância, fazia parte do que se entendia por “união familiar”, ideal de família burgueses que presava pela privacidade e pelo afeto entre seus membros². No entanto, esse modelo familiar era também a forma pela qual a criança poderia ser manipulada e controlada, atendendo, assim, aos ideários reguladores dos adultos. Apesar de receber mais atenção da nova estrutura de família e da escola, que se firmou como instituição a fim de atender aos desígnios da burguesia, a infância enquanto faixa etária era vista como imaculada e, ao mesmo tempo, improdutiva, porque deveria ser protegida do mundo externo e não contribuía financeiramente como indivíduo para a manutenção da família. Essa noção de infância influenciou a forma ambígua com que as escolas abordariam o ensino. Atendendo às demandas da sociedade burguesa, as escolas preparavam as crianças para a vida adulta, ao mesmo tempo em que as privavam da vida social. A criança era desconectada da vida pública e seus direitos como indivíduo da coletividade eram sonogados, deixando nas mãos dos adultos a transmissão dos saberes como forma de doutrinação.

No que diz respeito ao ensino de literatura, as crianças eram expostas a narrativas com mensagens moralizantes, conforme as demandas ideológicas de comportamento. Para Zilberman, todavia, a literatura deve ser ensinada de modo formativo, e não moralizante. O papel da literatura infantojuvenil é ampliar os horizontes dos infantes, tornando-os indivíduos críticos da realidade que os circunda. A literatura não pode se reduzir apenas à propagação de ideologias, sem que estas sejam devidamente analisadas de forma crítica, e as crianças, com textos apropriados à sua faixa etária, podem refletir, sim, acerca da sociedade na qual vivem.

Além disso, no que tange ao estatuto da literatura como produção artística, a literatura infantojuvenil ainda ocupa um lugar de marginalidade no campo da Teoria Literária. Livros destinados ao público infantojuvenil são muitas vezes vistos como menores e incomplexos³. A tradição da infância, nos estudos literários, é marcada por obras escritas para adultos, mas que foram simplificadas e adaptadas para o público infantojuvenil, tais como os romances ingleses *Robinson Crusóe* (1885), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1888), de Jonathan Swift, obras estas que figuram no imaginário de muitos leitores como sendo originalmente escritas para o público jovem⁴. Para Maria Nikolajeva⁵, faz-se necessário entender que a literatura pensada para crianças, apesar de negligenciada por décadas e décadas, tem qualidade estética e merece a mesma atenção que é dada à literatura escrita originalmente para adultos, tal como *Alice no país das maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, destinado especificamente para o público infantojuvenil e que figura como um clássico da literatura inglesa.

1 Zilberman, 2012.

2 Zilberman, 2012, n/p.

3 Cf. Nikolajeva, 1996.

4 Zilberman, 2004, p. 17.

5 Nikolajeva, 1996, p. 5.

Nesse sentido, o evento de extensão *II Colóquio de Literatura: Vozes da Infância*, coordenado por Victor Santiago, professor do curso de Letras-Inglês da Ufac, na sequência do bem-sucedido *I Colóquio de Literatura: Vozes Femininas*, coordenado pela professora Maysa Cristina Dourado, teve por objetivo entrelaçar teoria, filosofia e literatura a fim de pensar a potência e a pluralidade de obras literárias infantojuvenis brasileiras, inglesas, francesas, espanholas, portuguesas e indígenas, possibilitando cotejar novas dimensões de pensamento e atuação de pesquisadores e professores de literatura, tanto na educação básica quanto na universidade. Este encontro, como parte das atividades do grupo de extensão Estudos de Língua e Literaturas Inglesas (ELLI), mais especificamente, teve um ciclo de palestras que reuniu especialistas de diversas áreas dos estudos literários, a fim de refletir não apenas sobre as especificidades das vozes da infância trazidas para o debate, mas também sobre a convergência de falas que poderiam iluminar novos modos de compreensão da infância. Além de abordar obras escritas para adultos que refletissem sobre a infância, foram trazidas à baila também obras literárias pensadas única e exclusivamente para crianças. Ademais, a fim de se pensar sobre a formação do leitor, houve debates também sobre escritores canônicos que já escreviam enquanto ainda eram crianças, refutando a ideia de que crianças não podem desenvolver pensamento crítico. Por fim, foram abordados também discussões sobre diferentes gêneros literários, tais como lendas, mitos, fábulas, crônicas, contos, romances e romances gráficos, adaptações de obras clássicas, pensados para o público infantojuvenil, criando assim um amplo espectro de debates que contribuíram bastante para formação dos alunos de Letras da Universidade Federal do Acre (Ufac).

Influenciados pelos debates profícuos que tivemos naqueles dias entre professores, alunos e comunidade externa, tivemos a ideia de organizar este volume - dando sequência ao primeiro livro, organizado por Maysa Cristina Dourado, Patricia Marouvo e Maria A. de Oliveira, intitulado *Vozes Femininas na literatura* (2020), publicado pela Edufac -, com o objetivo de disseminar para outros leitores possíveis a multiplicidade do que chamamos aqui de Vozes da Infância, possibilitando dispositivos interpretativos e teóricos não apenas para profissionais da educação em geral (professores, alunos, professores em formação em cursos de licenciatura), mas também para amantes da literatura e todos aqueles que se interessem pelo universo da infância. Os textos aqui reunidos foram, em sua maioria, escritos para o *II Colóquio de Literatura*. Além disso, há ensaios ímpares de colaboradores de outras instituições, que se dispuseram a compartilhar conosco suas pesquisas e reflexões acerca da infância.

Vale ressaltar também que todas as contribuições deste livro lançam luz na temática da infância e da juventude e extrapolam as margens do próprio conceito, ensejando discussões que colocam em xeque visões restritivas, caminhando para debates que incluem infâncias indígenas, negras e *queer*, além de proporem reflexões acerca do processo de formação de escritores que, na fase adulta, são informados por suas fabulações e descobertas infantis.

Finalmente, gostaríamos de agradecer a todos aqueles que participaram dos bastidores e contribuíram tanto para a organização do evento quanto da produção deste livro. Em especial, gostaríamos de agradecer aos alunos e alunas do curso de Letras da Ufac, que nos ajudaram a organizar o evento. Agradecemos também aos autores e autoras que gentilmente cederam seus textos para publicação.

Vozes da Infância, enfim, é uma proposta do Grupo de Pesquisa em Literatura e Estudos Comparados (GLIEC), que pretende suscitar novas investigações, novas leituras e interesses para o campo dos estudos literários de modo interseccional, crítico e transgressivo. Esperamos que as falas aqui reunidas, que representam os esforços de pesquisa desenvolvidas no interior das Academias, contribuam, não so-

mente para a formação intelectual de nossos leitores, mas, principalmente, que resgatem a paixão com que se debateu e se viveu literatura naqueles quatro dias de colóquio.

Referências

NIKOLAJEVA, Maria. *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic*. Vol. 4. New York: Routledge, 1996.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 1. ed. Digital. São Paulo: Global, 2012.

Organização

Victor Santiago
Maysa Cristina Dourado
Bruna Carolini Barbosa

SUMÁRIO

(Per) cursos de vozes, (geo) grafias de olhares - ecologias da infância nas literaturas contemporâneas.....	7
	<i>Amilton Queiroz Henrique Silvestre Soares</i>
Infâncias precárias: suas imagens e narrativas na poesia e na historiografia literária	17
	<i>Ana Cristina Faria de Menezes</i>
Colonialidade de gênero e racialidade nas lendas amazônicas da iara e do boto cor-de-rosa.....	29
	<i>Aquésia Maciel Góes</i>
Infâncias negras e letramento racial crítico	37
	<i>Bruna Carolini Barbosa</i>
Registro diário da juventude em <i>bom dia, camaradas</i>	46
	<i>Camila Bylaardt Volker</i>
Em defesa da criança <i>queer</i> : pensando a vulnerabilidade da infância	56
	<i>Fábio Reis Victor Santiago</i>
Entre destruição e invenção: a infância, seus restos e uma cartografia possível.....	67
	<i>Francisco Camêlo – FAPERJ/UFRJ</i>
A voz autoral nasce na infância	79
	<i>Isabella Morelli Esteves</i>
Re(x)istir na cor da pele: a negritude na literatura infanto-juvenil brasileira.....	86
	<i>Jeissyane Furtado da Silva Henrique Silvestre Soares</i>
Indígena e infantil: quando os livros das aldeias chegam às livrarias	94
	<i>Maria Inês de Almeida</i>
Sobre autoras e autores.....	105
Organização.....	107

(PER)CURSOS DE VOZES, (GEO)GRAFIAS DE OLHARES - ECOLOGIAS DA INFÂNCIA NAS LITERATURAS CONTEMPORÂNEAS

Amilton Queiroz
Henrique Silvestre Soares

Ecologias do/professor/a no ensino de literatura infantil

Pensar o trabalho com as literaturas é perceber, além da função mais utilitária, que o conhecimento das literaturas se amplia para saberes e experiências culturais, políticas, estéticas. A rigor, cabe discutir, ainda, o que é, para quê literatura, uma vez que ela é uma prática cultural e histórica cuja interação exige leitores reais que assumem uma postura ativa diante do texto. Por isso mesmo, para que as literaturas cumpram seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução da sala de aula, bem como no desempenho da função de leitor-plural, no qual se constitui para o discente.

Sobre essa questão, Regina Zilberman destaca que “cabe ao professor o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais em razão da percepção singular do universo representado” (Zilberman, 2003, p. 28).

O papel do professor no processo de conquista do aluno para a leitura literária é muito relevante, de tal modo que sua performance de leitor pode impactar o discente no acolhimento, recusa ou afastamento da obra literária. Se ao professor cabe essa função de mediar o contato com o texto artístico, a instituição escolar também desempenha uma importante tarefa na formação de leitores. Afinal, como indica Regina Zilberman:

A literatura infantil é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com a missão pedagógica [...] Aproveitada em sala de aula, na sua natureza ficcional que aponta para um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino das boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola a ruptura com a educação contraditória e tradicional (Zilberman, 2003, p. 25).

Na escrita da autora, reconhece-se a necessidade do trabalho com a literatura na escola, além de reforçar o objetivo de ambas de formar cidadãos críticos e leitores. Para que tal objetivo seja realizado, entram em cena as diferentes funções da leitura e da literatura no ambiente escolar. É claro que elas se alternam ao longo do processo formativo, haja vista a obra literária ter aproveitamentos diferentes na sala de aula. Observar, pois, as relações entre literatura e leitor é conceber a literatura infantil como primeiro momento de contato geralmente silencioso e em solidão. É o instante de encontro do leitor com o livro, em que aquele procura compreender e interpretar as palavras nas linhas deste. Esta interação inicial e

individual do leitor com o livro é ampliada na leitura que pode ser socializada na forma de diálogo, resumos orais, debates ou atividades coletivas, ao passar do estágio da solidão para o da interação com outros potenciais leitores.

Formar leitores de literatura infantil significa, portanto, ter a palavra, seja oral, seja escrita, como ação, intervenção e imaginação. Ao tomar contato com a literatura infantil, a criança não apenas aprenderá a familiarizar-se com a linguagem escrita. Muito mais que isso, o infante terá a oportunidade de reconhecer os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, ampliará seu imaginário. A memória deste contato com referências simbólicas e afetivas irá impactar em comportamentos futuros. Ao agir desta maneira, a literatura cria outras realidades, de forma a ressaltar o caráter de fantasia, mágico e insólito no mundo representado do texto.

Objeto cultural singular, a literatura traz a aprendizagem e o conhecimento como fonte de prazer. Embora os autores façam pesquisas históricas, geográficas, sociológicas, psicológicas, filosóficas, para melhor construir o ambiente em que será desenvolvida a história, jamais, porém essas informações obedecem às intenções da ciência ou de sua formulação em textos informativos ou descritivos. A literatura visa muito mais à formação pessoal e emocional do leitor do que a ilustração, ou mesmo a aprendizagem científica, embora possa fazê-lo sem ser sua finalidade primária. O que fica do processo de leitura é o reconhecimento de que não somos mais os mesmos antes do ato de ler. A literatura propõe, nessa direção, um texto diferenciado cujo intuito é o mais de distanciamento do utilitário e proposição de pensamento divergente. A natureza polissêmica da literatura é sua principal esfera de liberdade para o leitor testar suas hipóteses de interpretação do mundo.

A leitura literária tem, assim, muitas faces, finalidades e objetos, de sorte que o conhecimento dos professores precisa estar afinado com ações metodológicas reais para propor e realizar leituras desafiadoras com seus alunos na/para além da sala de aula, ao reconhecer na obra literária um valor e uma importância. Ao agir desta maneira, o professor, no entender de Regina Zilberman, contribui para disseminar a visão de que:

A literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária inferior.... Em vista disso, a grande carência (da criança) é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circundante e, por fim, a História e a vida social. O que a ficção lhe concede é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, através de sua linguagem simbólica (Zilberman, 1982, p. 23)

Embora seja um tipo de texto literário definido, peculiarmente, pelo destinatário, a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada ao romper com o normativo, com pedagógico, isto é, com o ponto de vista adulto, por meio de um exercício com a linguagem, e levar o leitor a compreender a existência humana de maneira mais abrangente. A obra infantil apresenta, por conseguinte, qualidades incontornáveis, ao criar laços significativos com o leitor. O imaginário intervém para forjar espaços de liberdade, imaginação e ficcionalidade, ao desviar-se da formação moral e cívica e fortalecer o otimismo na criança, ao promover o amadurecimento da personalidade do leitor.

Portanto, ensinar literatura infantil é fundamental hoje. Pois, o que está em jogo é a construção do leitor crítico: sua capacidade de lidar com os diferentes textos escritos e os da realidade cultural, tais como filmes, teatro, periódicos da imprensa, publicidade, textos digitais e muitos outros. É função do professor e escola fazer a mediação pedagógica da leitura literária e as maneiras de relacioná-la, diferenciá-la e converter a leitura em valor apropriado, a contribuir com a formação integral da criança e inseri-la na trama da alteridade. Noutras palavras, ter contato com o que é diferente dela, tanto no conhecimento obtido no texto lido quanto pela interação com outros leitores no processo de interpretação.

O trabalho com a literatura infantil deve dispor de um professor competente para realizar duas tarefas difíceis: a seleção das obras literárias a apropriadas e o emprego de recursos metodológicos eficazes. Para que esse processo de letramento seja concretizado, é necessário atentar para alguns critérios: o conhecimento a respeito do interesse dos alunos, o conhecimento da produção canônico e contemporânea; ênfase no aprender a aprender e no aprender a ser; atendimento das qualidades estéticas da literatura; preferência por textos inovadores e emancipatórios. Além destes critérios de qualidade do material impresso em livro, a escola deve comprimir requisitos como:

Dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, uma interação democrática e simétrica entre o alunado e professor (Aguiar, 1998, p. 17).

A obra infantil tem sido avaliada a partir de qualidades como a do ludismo e do descompromisso de textos voltados para a experiência prazerosa com a literatura. Some-se a tais aspectos a qualidade da linguagem, a variedade de temas e a proposta de tratamento questionador dos assuntos abordados. Pelo que se identifica, a leitura do texto para crianças pode ser feita com prazer e perceber as várias ideologias que alicerçam o discurso narrativo ou poético.

Daí a importância da seleção de textos onde o humor, paródia, carnavalização, pastiche, a intertextualidade e hipertextos exponham as diferentes formas de experiência cultural e social. Quanto mais heterogêneas as abordagens de temas e percepções do comportamento humano mais as práticas de leituras dos leitores serão ampliadas e diversificadas. É, enfim, uma estratégia crítica para reconhecer os desdobramentos de uma literatura emancipatória que diverge, a seu modo, de práticas monológica da escrita da história, pensamento e imaginário.

Para concretizar tal programa de trabalho, o professor precisa, afinal, ter desenvolvido a paixão para o texto literário, dispor de conhecimento a respeito das obras, edições e autores da história da literatura infantil, além de conhecer as funções da literatura para que tenha condições de escolha adequada de textos para desenvolver atividades de formação de leitores.

Ecologias da infância

“Nas cartografias literárias e culturais, todavia, fronteiras indicam geografias que só podem ser estabelecidas por metodologias interdisciplinares que atravessam múltiplos territórios discursivos ou textuais”.

Evelina Hoisel

“O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna. O sujeito da diferença é dialógico ou transferencial. Ele é constituído através do locus do Outro”.

Homi Bhabha

“A travessia se faz na própria dinâmica das águas, com seus fluxos, refluxos, no reino flutuante do provisório, onde sujeito, não obstante, descortina margens porque não se satisfaz narcisicamente com o movimento embaralhado de gestos”.

Abdala Junior

Içada sobre as velas argumentativas de Evelina Hoisel, Abdala Junior e Homi Bhabha, minha fala neste evento procura discutir a figuração das (geo)grafias literárias nas narrativas *A maior flor do mundo*, de José Saramago, e *O Gato e o escuro*, de Mia Couto.

Por (geo)grafias literárias, entende-se, aqui, o projeto de representação dos espaços culturais onde as personagens desenvolvem seus percursos de vida para modular nas fronteiras do saber transversal que fricciona versões da escrita da história da comunidade familiar instaurada em *A maior flor do mundo* e *O gato e o escuro*.

No caso de *A maior flor do mundo*, as (geo)grafias são elaboradas e vividas por pais, avós e filhos que olham e interpretam, de maneira diversa, os sinais deixados nas margens da aldeia habitada também pelos amigos da família representada na estrada da letra saramaguiana. A montagem dessa zona de passagem transporta o leitor para dentro de camadas ficcionais cuja força da representação está para além do simples reconhecimento da coexistência de imaginários díspares. A questão não é simplesmente colocá-los de pé, mas como intersectá-los, como percebê-los e torná-los visíveis e audíveis no território de cada página revisitada pelo leitor/viajante do mundo de papel de José Saramago.

Os itinerários da palavra desse escritor (re)configuram as pegadas do olhar individual e coletivo da família diante da atitude do filho frente à destruição da flora da aldeia onde todos vivem, mas que não é percebida e reconhecida como espaço cultural que extrapola o campo das riquezas físicas para figurar contornos críticos/simbólicos. É pela recusa de uma lógica da paralisia que o menino do conto saramaguiano lança-se à aventura de trilhar as filigranas do ecossistema que o alimenta, saindo de casa sem autorização dos pais, porém disposto a experimentar a cena de aprendizagem significativa através da vivência direta com o rio, a montanha e a água.

O contato torna-se viável, pois a personagem encontra uma flor que se revela em completo de estado de destruição, jogada ao léu e despossuída de qualquer cuidado dos demais habitantes da aldeia. De ignorada pelos outros, a flor serve de meio para que o menino comece a perceber o que existe por trás da superfície engessada das aparências discursivas - a necessidade de ver além da máscara para projetar caminhos relacionais e dialógicos menos impositivos e mais solidários às reais condições de interação entre atores sociais e meio ambiente.

Apesar de saber dos impasses que enfrentaria, o infante decide cindir os bloqueios impostos pela natureza. Assim, “achou que tinha de salvar a flor. Mas que é da água? Ali, no alto, nem pinga. Cá por baixo, só no rio, esse que longe estava!... Não importa” (Saramago, 2001, p. 12). O menino decide, a

seu modo, caminhar em direção a lugares de passagem onde possa encontrar subsídios para tonificar as forças da flor e fazê-la irradiar sombra e exalar seu cheiro no horizonte.

À proporção que o filho fujão rompe as fronteiras da natureza, ele traça os rastros das geografias da experiência singular de traduzir a si e ao outro. Indo às minúcias dessa direção argumentativa, pode-se abstrair que, ao procurar restituir o traço de vida da flor, o menino desenha veredas para sua própria trajetória identitária, percebendo-se participante ativo do processo de reconstrução do meio ambiente.

A partir desta cena de interação entre a flor e o menino, tecem-se outros pontos de ligadura narrativa. Eles dizem respeito aos deslocamentos da família e dos vizinhos pelas terras ignotas da aldeia. Um transitar que corrói os pactos unilaterais frente ao outro, fomentando os gestos solidários em face da partida desavisada de um ente familiar que procura rasurar papéis pré-definidos. O que fica da travessia pelo imaginário próprio e alheio revela-se no sentimento de que não há como ficar imune às transformações, aos alijamentos e aos silêncios pretensamente transportados para a memória lacunar dos sujeitos.

Entrançar as (geo)grafias de cada ator dessa cena narrativa, conforme postado na terceira epígrafe, significa modular na frequência do argumento de que “*o sujeito da diferença é dialógico ou transferencial. Ele é constituído através do locus do Outro*”. Como sujeito da diferença, o menino representado por Saramago é um ser dialógico, porque consegue entrar na natureza para vivê-la, experimentá-la e senti-la. Trava com ela diálogos temporais que o desloca para dentro da margem simbólica da relação entre homem/natureza, bem como desautomatiza o olhar beligerante de que esta última é quem deve suprir as carências alimentares/turísticas do primeiro.

A inversão e reconversão dessa prática só confirma que os graus da interação entre o menino e flor conotam redes dialógicas abertas, logo, desautorizam o consórcio hiante da imagem homogênea do meio ambiente. Concebido no ritmo da experiência de um ser tranferencial, seguindo ainda as trilhas do pensamento de Bhabha, o menino desencadeia o estabelecimento de redes de solidariedade que dirigem o imaginário de mundos paralelos e tangentes. Os sujeitos em diferença de *A maior flor do mundo* posicionam-se dentro/fora do *locus do outro*, recebendo e doando sentidos de pertencas equilibradas na mundividência da paisagem comunitária.

Nas encenações contraditórias operadas nesse espaço liminar de escavação de torsões e silêncios, rascunham-se zonas de mediação por cujas raias de passagem redefinem-se as peças do jogo de multifacetado de alteridades em constante travessia. O movimento de redefinição pauta-se na recolha de histórias locais que confluem para a cartografia dos espaços culturais construídos pelo/no percurso familiar diante da cosmologia da aldeia. Agentes do discurso e espaço encontram-se para contribuir um com o outro rumo ao mapeamento das formas pelas quais se dão as interferências trilaterais entre meio ambiente, sujeito e cultura.

Perspectivado assim, cada passo dado pelos seres de linguagem do autor português coaduna-se ao escopo de testemunhar a polifonia de trocas comunitárias que projetam um silêncio que balbucia a diferença na cena do mesmo. Nessas incongruências postas em paralelo, grafam-se roteiros de travessia pela margem do imaginário da personagem, permitindo a figuração de vidas em trânsito que saltam do paradigma bilateral para a tríplice de territórios textuais onde são interpostas alteridades sem repouso imediato.

Referente à construção das (geo)grafias literárias miacoutianas, elas são forjadas mediante o tripé das ações narrativas de três personagens: gato, mãe e escuro. Como o primeiro ator desobedece à

sua genitora, ao “atravessar a luz para o lado de lá” (Couto, 2008, p.10), ele expande as possibilidades de travessia pelo imaginário das culturas em contato. Já no título da obra, focalizam-se traços da fecundidade das relações interculturais estabelecidas no contato entre o gatuno e o escuro.

Instaura-se, decerto, uma teia de dizeres e saberes catalizadores da lógica da diferença cultural, disseminando transferências e aprendizagens que desconstruem o centro do olhar estante para gestar diálogos despossuídos da pretensão de endossar o já-figurado na relação entre o claro e o escuro. Do contrário, os momentos de comunicação vividos pelas personagens descortinam paisagens relacionais outras cuja razão de ser encontra respaldo na proposta de confrontar os pontos de contato/distanciamento entre culturas.

Sintomática do que acima foi colocado é a passagem onde o narrador do conto denuncia a aflição da mãe-gato: “que seu menino passasse além do pôr de algum sol. O filho dizia que sim, acenava consentindo. Mas fingia obediência. Porque o Pintalgato chegava ao poente e espreitava o lado de lá. Namoriscando o proibido, seus olhos pirlampiscavam” (Couto, 2008, p.10). Uma primeira (geo)grafia se apresenta diante das retinas do leitor – as fronteiras relacionais de mãe e filho. Para aquela, este deveria ficar reduzido à viagem identitária do *lado de cá* – ou seja – o do já sabido, o espaço do consolo e o da administração da diferença.

Dito de outra maneira, Pintalgato teria como única alternativa seguir as pegadas da lógica de uma alteridade sem cisões, brechas e resistências. Porque provido do desejo de rasurar os lacres da monologia inócua, o filho

certa vez, inspirou coragem e passou uma perna para o lado de lá, onde a noite se enrosca a dormir. Foi ganhando mais confiança e, cada vez, se adentrou num bocadinho. Até que a metade completa dele já passara a fronteira, para além do limite” (Couto, 2008, p. 12).

Embora tenha desobedecido às regras de comportamento impostas pela mãe, e esse elemento denota, de partida, a quebra das balizas homogêneas do saber cartesiano, Pintalgato decide migrar para o “lado de lá”, com vistas a experimentar outras cartografias do desejo¹. Neste outro-espço cujas viências o ajudarão a lapidar horizontes mais transversais, o protagonista começa a sofrer seu processo de metamorfose.

Da primeira vez que transpassou a fronteira do proibido, ele notou que suas “patas dianteiras estavam pretas, mais que o breu” (Couto, 2008, p. 14). Da segundo vez, passou o corpo inteiro para “o lado além da claridade” (Couto, 2008, p. 14). Mesmo temendo o castigo da mãe, o viajante prossegue na tessitura de sua (geo)grafias pelo espaço alheio. Faz isso, pois se percebe incompleto dentro da fronteira do conhecido, necessitando perambular na terra alheia para redesenhar os quadros da vida em meio ao mundo estático onde vivia.

Deslocando-se pelas linhas do pensamento liminar, Pintalgato “desaguou na outra margem do tempo. Ele ousou despersianar os olhos. Olhou o corpo e viu que já nem a si se via” (Couto, 2008, p. 16). A passagem para as margens alheias traz consigo sinais da articulação de outra alteridade. O menino transgressor das regras da mãe deixa cair o véu que limitava seu olhar de caminhante, mergulhando nas idiosincrasias temporais/espaciais de uma vida em flagrante trânsito. Da partida do espaço conhecido

¹ GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografia do Desejo*. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.

para o outro desconhecido, o viajante revela o temor de não mais retornar “ao seu original formato” (Couto, 2008, p. 17).

Narra-se, assim, o clima de instabilidade de um protagonista que, não obstante embalado pela vontade de conhecer o outro, permanece também vestido da pretensão de regressar ao porto seguro de sua alteridade primordial. É sob este ambiente de tensão que o gato estabelece o primeiro contato com o escuro – o segundo marco de alteridade em cujo limite está alicerçado a narrativa miacoutiana.

A conversa de abertura ao conhecimento entre o gato e o escuro ocorre em face do choro do infante desobediente e a denúncia da condição do habitante da fronteira de lá: “Eu é que devia chorar, porque olho tudo e não vejo nada” (Couto, 2008, p. 17). Nessa cena narrativa, encontram-se duas alteridades movidas pelo projeto maior de respirar outros ares culturais como estratégia para desprejar-se das modulações da univocidade e sondá-las a partir do testemunho de diferenças respaldadas na polifonia das trocas culturais. Se o choro de Pintalgato conota o fluxo da alteridade de um agente narrativo inscrito do lado de cá, o choro do escuro desvela as carências do ente que habita às margens de lá. Nas palavras do narrador:

Sim, o escuro, coitado. Que vida a dele, sempre afastado da luz! Não era de sentir pena? Por exemplo, ele se entristecia de não enxergar os lindos olhos do bichano. Nem os seus mesmos ele distinguiu, os olhos pretos em corpo negro. Nada, nem cauda nem o arco tenho das costas. Nada sobrava de anterior gateza. E o escuro, triste, desabou em lágrimas (Couto, 2008, p. 18).

Duas alteridades são colocadas em paralelo como força capaz de engendrar percursos contraditórios cujos balbucios entrelaçam histórias e estórias de margens simbólicas. Na figuração da singularidade de o gato e o escuro, costuram-se laços de solidariedade de personagens que suturam os pactos da ingerência do conhecimento como aspecto limitador.

Isso fica mais candente com o resgate da imagem da mãe de Pintalgato, que também traspasa as fronteiras do conhecido e chega ao chão estrangeiro do lado de lá. O deslocamento dessa mulher por outro espaço tem como horizonte acolher os meandros da construção da alteridade de escuro. Não à toa, a genitora faculta a escuro que os “*olhos fiquem verdes, tão verdes que amarelo*” (Couto, 2008, p. 22).

Estabelece-se uma rede de intercomunicações capazes de estremecer os baldrames da raiz única da alteridade de escuro, principalmente porque a este último é dada a oportunidade de redesenhar as geografias de seus desejos de conhecer outras formas de traduzir o mundo interior e exterior da convivência com Dona Gata.

O escuro ainda chorava:

- Sou feio. Não há quem goste de mim.

- Mentira, você é lindo. Tanto como os outros.

Então porque não figuro no arco-íris?

- Você figura no meu arco-íris.

Os meninos têm medo de mim. Todos têm medo do escuro.

- Os meninos não sabem que o escuro existe dentro de nós.

- Não entendo nada, Dona Gata.

- Dentro de cada um há o seu escuro. E nesse escuro só mora que lá inventamos. Agora me entende?
- Não estou claro, Dona Gata.
- Não é você que mete medo. Somos nós que enchemos o escuro com nossos medos (Couto, 2008, p. 25-27).

Inseguro de sua condição cultural, escuro conta com o auxílio de Dona gata para tentar construir as bases da alteridade vacilante do morador da fronteira de lá. É comparando escuro aos outros que a gata abre as portas do labirinto identitário do mais novo filho, levando-o a perceber as contradições de seus desejos e projetos de compreensão do ambiente no qual está imerso.

O limite de sua (geo)grafia desencastela os porões do tempo pré-fabricado, arrematando constantes reelaborações da posição de escuro frente ao outro cuja razão de ser desperta a tensão instauradora de diferença. Esta, longe de ser administrada, constitui célula *mater* de friccionamento das singularidades culturais postas em relação. Sejam nas particularidades do gato desobediente, sejam nas de escuro, vislumbram-se encontros de saberes cujos entrelaçamentos desbravam as zonas bilaterais da monologia.

Munidos dessa visão panorâmica das (geo)grafias de alteridades em travessia nos respectivos contos de Saramago e Couto, é preciso, agora, intersectá-los, partindo das lições dadas pelas pesquisadoras Sandra Regina Goulart Almeida e Janet M. Paterson, quando da entrevista concedida por esta última à *Revista Aletria*, da Faculdade de Letras da UFMG, no ano de 2007.

De Maria Inês, são de capital importância as indagações: “Qual a importância da literatura para a expressão dos diferentes modos de alteridades? Qual é o lugar das alteridades nos estudos literários na atualidade” (Almeida, 2007, p. 17). E da estudiosa radicada em Toronto, conjuga-se a lição de que “A literatura é um espaço privilegiado para a expressão da outridade [...] É a literatura que pode representar a questão da alteridade de maneira simbólica e concreta” (Paterson, 2007, p. 17).

Em diálogo com as ponderações feitas pelas professoras, verifica-se que a figuração da alteridade infantil nos contos saramaguiano e miacoutiano dá-se através do percurso narrativo de Pintalгато e Menino. No processo de interação estabelecido interna e externamente às personagens, elabora-se o painel de alteridades em devir² cujas traduções culturais inscrevem-se para além da própria máscara da pertença, incentivando os jogos de linguagem em face da intercomunicação com o outro.

Do jogo intermitente entre as personagens multifacetadas, define-se a elasticidade narrativa dos contos, entrecruzando vários ângulos de focalização da trajetória de vidas dramáticas que experimentam o anseio de romper as latitudes de seu pensamento e caminhar em direção ao diálogo com outras figuras de alteridade. Caminhando por essa vereda de mão dupla de culturas abertas, o ensinamento de Benjamin Abdala Junior – sublinhado em *Literatura Comparada e relações comunitárias, hoje* – permite ler os contos de Saramago e Couto como dois espaços discursivos onde:

As articulações comunitárias podem ser de múltiplas ordens e politicamente nos parece importante revelar que o mundo atual é de fronteiras múltiplas e identidades plurais, seja numa perspectiva individual, nacional ou de agrupamentos sociais. São interações que levam à consideração de um complexo cultural híbrido, interativo. Matizam-se pelos contatos culturais mais recentes e especificidades regionais e nacionais (Abdala Junior, 2012, p. 104).

2 FERNANDES JÚNIOR, Antonio. *Os entre-lugares do sujeito e da escritura em Arnaldo Antunes*. Curitiba: Appris, 2012.

As frentes de interpretação levantadas pelo Abdala Junior – em especial aquelas amparadas nas articulações comunitárias e nas especificidades regionais e nacionais – adequam-se ao curso da escrita saramaguiana e miacoutiana. Pelo que se observou até aqui, os dois contos estabelecem articulações comunitárias que apontam para dentro e para fora das fronteiras culturais, estéticas e linguísticas de Portugal e Moçambique. Quer dizer, escavam viagens de personagens alocadas na interface do mundo rural/urbano, friccionando-os através do diálogo com “*temporalidades disjuntivas*” e “*heterogeneidades conflitivas*” de contextos culturais cujas passagens desatam os nós do filão narrativo das literaturas contemporâneas.

Ainda sob as lentes agudas de Abdala Junior, a (con)figuração das (geo)grafias da alteridade infantil respeita a dinâmica das águas da memória de cada uma das personagens saramaguianas e miacoutianas, atravessando paisagens entrecruzadas pelo gesto articulatório do rastreamento de cartografias culturais erguidas sobre a travessia por múltiplos territórios discursivos. Eles pontificam pactos narrativos cujas (coreo)grafias da diferença convidam o leitor repousar na plateia da ficção e dançar o ritmo da trama da alteridade – signo constante de um desejo indescritível de se conhecer, de se superar e desafiar as cercanias do senso comum.

Conscientes de que a escritura literária é uma experiência de mobilidade, meio de encontros, mediação entre culturas, que elabora e abrevia distâncias, Saramago e Couto revelam, sem seus contos, a abertura do diverso, narrando-os em todas as suas diferenças que sobrelevam a individualidade, a singularidade da alteridade poética das imagens de si e do outro.

Para arrematar os fios argumentativos estendidos aqui, compreendemos e defendemos que *A maior flor do mundo* e *O gato e o escuro* são narrativas posicionadas na confluência entre o mesmo e o diverso dentro da zona estética-cultural das literaturas contemporâneas. Suas personagens experimentam toda sorte de relações interculturais, conjugando imaginários de malhas poética que rasgam as latitudes da per tença paralisada. Por isso mesmo, Saramago e Couto constroem uma ecologia da infância aberta a leituras plurais tanto da crítica literária quanto da leitura literária na-almém sala de aula.

Referências

- ABDALA JUNIOR, Benjamim. *Literatura comparada e relações comunitárias, hoje*. 1. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2012.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O compromisso de fazer literatura para crianças e jovens. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2011.
- BENJAMIM, Walter. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- COUTO, Mia. *O gato e o escuro*. Ilustrações de Marilda Castanha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- FERNANDES JÚNIOR, Antonio. *Os entre-lugares do sujeito e da escritura em Arnaldo Antunes*. Curitiba: Appris, 2012.
- GOMES, Simone Caputo. Literatura para crianças e jovens na África de língua portuguesa. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2011. p. 253-270.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. Ilustrações de João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e introdução à leitura. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 245-253.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura e leitor. In: CARDOSO, João Batista. *Literatura e prática docente: pontos e contrapontos*. Goiânia: PUC Goiás, 2012.

INFÂNCIAS PRECÁRIAS: SUAS IMAGENS E NARRATIVAS NA POESIA E NA HISTORIOGRAFIA LITERÁRIA

Ana Cristina Faria de Menezes

Não são poucas as crianças com as quais nos deparamos nas páginas resgatadas dentro da tradição das literaturas de língua inglesa. Em muitas instâncias, essas crianças são personagens oprimidas pelas instituições no seu entorno, sejam elas suas famílias, os orfanatos ou os internatos educacionais. No entanto, essas crianças também oferecem, por vezes, perspectivas transgressoras do contexto no qual foram socializadas, sendo capazes de incidir sobre pensamentos cristalizados dos adultos no seu entorno. Ler essa literatura é se deparar com uma rede cuidadosamente tecida de subjetividades. Os fios entrelaçados nos mostram uma teia construída por diversas e diferentes camadas sociais, gêneros e idades, bem como o desconforto gerado pelo encontro desses diferentes fios.

Para a filósofa Judith Butler (2019b), um indício da precariedade de uma vida se verifica a partir do momento em que leis são especificamente criadas para protegê-la. Uma vez que o sofrimento da vida precarizada precisa ser público, no discurso, para que possa existir e ser validado, lembramos das duas possibilidades da vida precarizada: pode ser desumanizada ou humanizada a partir da compaixão. A partir da humanização dessa vida precarizada, há o reconhecimento da situação precária dessa vida e, a partir da responsabilidade ética, pode-se criar leis para que esta vida seja minimamente protegida. Vale notar, entretanto, que o sujeito precarizado precisa ser reconhecido e se reconhecer como precário, precisa provar e usar sua precariedade para que possa usufruir da proteção legal. O direito à vida da classe operária, de crianças e de mulheres precisa ser constantemente conquistado - são vidas que estão em constante risco.

Em *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* (1962), o historiador Phillipe Ariès pesquisa como a maneira com a qual adultos se relacionavam com crianças mudou diversas vezes ao longo da história. A partir do estudo de representações artísticas, Ariès constrói o modo em que os conceitos de *criança* e *infância* passaram a ser gradativamente ideias quase indissociáveis. Enquanto o termo *criança* implica noções mais rígidas como corpo e idade, *infância* é uma construção social que será influenciada pelos respectivos contextos sócio-históricos. Segundo Ariès, a partir do século XIV, com a representação pictórica de anjos, sem diferenciação de sexo, percebe-se o começo da diferenciação artística da criança e do adulto, não sendo a criança mais representada apenas como um adulto de proporções menores. Já nos séculos seguintes, XVI e XVII, tal diferenciação é consolidada, marcado por um agir, de fato, diferenciado em relação à criança, principalmente por parte das camadas mais altas da sociedade, em especial no que se refere ao sentimento de infância. As crianças, então, passam a ser compreendidas como ingênuas e puras conforme a construção de infância adotada. Já a partir do século XVIII, o sentimento de infância na sociedade ocidental é marcado também pela preocupação com a disciplina e com a higiene, além da saúde física.

Na peça shakespeariana *Ricardo III*, por exemplo, escrita no final do século XVI, há um claro pesar diferenciado ao se tratar da morte das crianças assassinadas a mando do tio na Torre de Londres. Na segunda cena do quarto ato, Ricardo manda Tyrrel, um servo seu, “matar dois inimigos de uma vez”

(Shakespeare, 2013, IV, II, p. 119). O que se percebe na cena seguinte é que o assassino não foi capaz de executar sua missão, designando-a a outros dois “cães sanguinários”¹, Forrest e Dighton. Ainda assim, o pesar está latente:

Consumou-se a sangrenta tirania,
 O massacre mais torpe, o assassinato
 Mais covarde já feito nesta terra.
 Dighton e Forrest, a quem subornei
 Para cumprir tal ato desumano,
 Conquanto sejam vis cães sanguinários,
 Deixaram-se tomar de compaixão,
 E choravam contando a triste história.
 Disse Dighton: “Já dormiam as crianças”;
 “Unidas”, Forrest diz, “em mútuo abraço
 Dos seus marmóreos braços inocentes.
 Seus lábios eram, juntos, quatro rosas,
 Que no auge da beleza se beijavam.
 No travesseiro, um livro de orações,
 O que quase me fez mudar de ideia.
 Mas o demônio” – aqui calou-se Forrest –
 E Dighton terminou: “Aniquilamos
 O mais belo labor da natureza
 Jamais visto depois da criação.”
 Retiraram-se então com seus remorsos;
 Nem podiam falar. E então deixei-os,
 Para dar a notícia ao rei sangrento.
 (Shakespeare, 2013, III, p. 122-123)

As crianças escritas no século XVI por Shakespeare são passíveis de enlutamento, sinal tanto de precariedade dessa vida outra quanto do processo de humanização da mesma. As altas taxas de mortalidade infantil neste período não necessariamente banalizavam o enlutamento por essas vidas, como podemos ver no sentimento de pesar tão presente nos poemas de Lady Mary Carey, escritos entre 1647-57, abordando o assunto de seus filhos mortos, bem como o aborto que sofrera. Seus textos fazem uma tentativa de compreensão do luto vivido. Embora possam ser interpretados de maneira tal que a morte de seus filhos seja fruto da providência divina, fazendo com que gradualmente o eu-lírico possa se libertar de qualquer preocupação mundana e material e, assim, fortalecendo o eu-lírico no mundo espiritual (Adock; Read; Ziomek, 2016, p. 22), ao mesmo tempo, seus poemas não deixam de questionar diretamente a Deus o motivo d’Ele tê-la punido com tamanha dor, como se lê em “Upon Ye Sight Of My Abortive Birth Ye 31th: Of December 1657”:

I only now desire of my sweet God
 the reason why he tooke in hand his rodd?
 [...]

¹ (Ibid, p. 122)

Thou often dost present me with dead frute;
Why should not my returns, thy presents sute:
Dead dutys; prayers; praises thou dost bring,
affections dead; dead hart in every thinge

Anne Bradstreet (1612-1672) engravidou oito vezes e em todas as gestações corria um alto risco, uma vez que sofreu com febre tifoide quando criança e não escapou das sequelas. Em “In Reference to Her Children, 23 June 1659”, descreve seus filhos como pássaros em um ninho:

[...]
Chief of the Brood then took his flight
To Regions far and left me quite.
My mournful chirps I after send
Till he return, or I do end.
Leave not thy nest, thy Dame and Sire,
Fly back and sing amidst this Quire.
My second bird did take her flight
And with her mate flew out of sight.

[...]
I have a third of colour white
On whom I plac'd no small delight,
Coupled with mate loving and true,
Hath also bid her Dame adieu.

[...]
O would, my young, ye saw my breast
And knew what thoughts there sadly rest.
Great was my pain when I you bred,
Great was my care when I you fed.
Long did I keep you soft and warm
And with my wings kept off all harm.
My cares are more, and fears, than ever,
My throbs such now as 'fore were never.

Bradstreet escreve sobre seu enlutamento não só em relação aos seus filhos, mas também à sua neta. Em “In Memory of My Dear Grandchild Elizabeth Bradstreet, Who Deceased August, 1665 Being a Year and a Half Old” o eu-lírico dá adeus à neta, “*pleasure of mine eye*”, e na segunda estrofe escreve os versos: “By nature trees do rot when they are grown. / And plums and apples thoroughly ripe do fall, / And corn and grass are in their season mown,” deixando espaço para a leitura de que o encurtamento de uma vida, a morte de uma criança, não faz parte da ordem natural das coisas; o ciclo de vida é incompleto, subitamente interrompido. Apenas no último verso do poema, Deus é mencionado: “Is by His hand alone that guides nature and fate”, o que deixa margem para a compreensão de um sentimento ambíguo – aceitação ou revolta? – acerca da força divina.

No século XIX, finalmente, a família não iria apenas estabelecer laços de honra e propriedade entre pais e filhos, mas também começaria a ser organizada em volta da criança. A criança se tornou, então, a face de um movimento cristão moralizante e a família passaria a estabelecer uma cumplicidade sentimental entre seus membros. Assim, a ideia de infância

nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança). A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-nas a não ser crianças: meninos trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão, nas ruas. (Kramer, 2007, p. 15)

Em *Victorian Sexual Morality* (1970), escrito pelo professor Russell M. Goldfarb, mulheres e crianças da era Vitoriana são colocadas como pares no tocante à repressão e ignorância quanto às questões sexuais - lembrando aqui que, dependendo de sua classe social, uma mulher não casada aos 18 anos era considerada criança na Inglaterra vitoriana, visto que uma marca do ser infantil era a sua não-sexualidade (Ariès, 1963, p. 119) e meninas permaneciam em casa como “crianças” até que se casassem, o que poderia ocorrer por volta dos vinte anos ou até mais tarde (Frost, 2008, loc 473-475). Após a leitura crítica de *The Functions and Disorders of the Reproductive Organs*, escrito pelo dr. William Acton em 1857, Goldfarb entende que:

A principal preocupação de Dr. Acton é acreditar que as crianças são sexualmente puras e inocentes. A mesma preocupação com a pureza e a inocência colore sua visão da matrona vitoriana: “As melhores mães. Esposas e gerentes do ambiente familiar sabem pouco ou nada sobre as indulgências sexuais. Amor ao lar, filhos e aos deveres domésticos, são as únicas paixões que sentem’. [...] Os vitorianos queriam desesperadamente acreditar que suas esposas e mães eram sexualmente puras e então colocaram as mulheres em um pedestal imponente para melhor idolatrá-las; no pedestal, as mulheres serviam como lembretes constantes de que a sociedade as queria isoladas. (Goldfarb, 1970, p. 40-41)

Na escrita da narrativa das (im)possibilidades da mulher, a vulnerabilidade é perene. Essa afirmativa é restritiva, a mulher não se desenvolve plenamente – sua narrativa termina com ela casada ou morta, não havendo espaço para desenvolvimento interior, pois deve sentir-se completa apenas na situação da realização familiar. “A integração pessoal e a integração social são incompatíveis para a protagonista do ‘romance de aprendizagem’ tradicional” (Pinto, 1990, p. 16). Segundo Butler (2014), a criação de laços com uma criança é essencial para sua sobrevivência, mas mesmo que esses laços sejam estabelecidos, ainda pode haver outras ameaças à sua vida. Por isso, a questão do apoio primário à vulnerabilidade primária é uma questão ética tanto para a criança quanto para a infância. No entanto, Butler argumenta que há implicações éticas mais amplas nessa situação que vão além do mundo adulto e se estendem à esfera política.

Para Butler, todos os seres humanos partilham de uma vida precária comum, a partir do momento que somos todos “matáveis”, mas, por outro lado, a distribuição desigual da materialidade dessas precariedades na sociedade opera como principal fator de nuance quando buscamos compreender a vulnerabilidade constitutiva do ser humano em um contexto no qual algumas vidas são menos passíveis de luto do que outras, portanto, mais “matáveis”. A criança é o Outro vulnerável que todos já foram, mas

em algum momento esquecem, recalcam e idealizam nostálgicamente. Os adultos, que um dia já foram crianças vulneráveis, podem perpetuar o ciclo de reprodução de opressões que um dia sofreram na pele.

Entendemos, então, sob a ótica de Butler, como o corpo abarca materialmente os processos de identidade e precarização que podem tanto humanizar quanto desumanizar o Outro a partir do reconhecimento – ou seja, a partir do momento discursivo, da fala, do relato – de sua situação precária.

A estrutura de endereçamento é importante para entendermos como a autoridade moral é introduzida e sustentada, se aceitarmos não apenas que nos endereçamos a outros quando falamos, mas que de alguma forma chegamos a existir, por assim dizer, no momento em que estamos sendo endereçados, e algo sobre nossa existência se mostra precário quando esse endereçamento falha. (Butler, 2019b, p. 158)

A autora, recuperando o filósofo Lévinas, entende que há uma parte desse corpo que é especialmente importante para esse processo de reconhecimento do outro: o rosto. O rosto é, então, discurso. São os rostos que negociam a existência, a identificação com o Outro não é feita apenas no momento da interação, mas também no reconhecimento ou não do humano por trás do rosto. Uma vez que o rosto não é reconhecido surge espaço para a ética da violência: há uma autorização para que o Outro desumanizado seja violentado e até morto em nome de uma concepção de vida a ser protegida. Por outro lado, o reconhecimento do rosto e a humanização do mesmo desencadeiam uma ética da responsabilidade. A natureza da articulação entre o poder e o conhecimento, bem como a forma como tal articulação se traduz no nível do discurso político são condições às quais o valor concedido à vida de determinadas populações está submetido. A condição de uma vulnerabilidade produzida no cerne de uma conjuntura política é o que faz emergir uma precariedade.

No regime da verdade do filósofo Michel Foucault, a verdade é produzida concomitantemente **pelo** discurso e **no** discurso. Quando determinada ideia é posta como verdade, o resultado é o efeito de verdade. Além disso, quando Butler lê Foucault nos ensaios coletados em *A Vida Psíquica do Poder*, ela retoma a ambivalência do termo assujeitamento. Por um lado, sujeição à norma, de modo que se possa ser reconhecido socialmente, por outro, processo de subjetivação, compreendendo que há limites estabelecidos por essa norma para que certas identidades nunca sejam contempladas integralmente pelo discurso. Butler desenvolve a tese de que o sujeito da precariedade precisa se afirmar precário e acreditar que sempre foi e sempre será assim para que o processo e a situação de precarização possam ser mantidos pelo sistema. O sujeito precarizado se reconhece como tal porque assim é reconhecido pelo discurso normativo:

Quando dizemos que toda criança é vulnerável, isso é claramente verdade; mas é verdade, em parte, precisamente porque o ato do anúncio encena o próprio reconhecimento da vulnerabilidade e mostra, portanto, a importância do próprio reconhecimento de sustentar a vulnerabilidade. (Butler, 2019b, p. 65)

Um exemplo de como a vulnerabilidade da criança é verdadeira, discursivamente reconhecida e sustentada, encontra-se nas reportagens “Sketches in the West of Ireland”, escritas em 1847 por James Mahony, na qual a condição miserável dos irlandeses vítimas da Grande Fome Irlandesa da Batata é reportada. Entre os anos de 1845 e 1850, um fungo se alastrou pelas plantações de batata e as safras improdutivas desencadearam não só a falta de um alimento que fazia parte da base da dieta nacional

como também o não pagamento dos camponeses que trabalhavam nas plantações. Como consequência, vários irlandeses sofreram com desnutrição e se viram obrigados a migrar para outras regiões em busca de alimento. Uma vez que os irlandeses católicos eram proibidos de adquirir terras pelo governo britânico, muitos desses arrendatários foram forçados a deixar seus lares já que não eram pagos por seu trabalho e, desta forma, não conseguiam pagar seus aluguéis. O imperialismo inglês colaborava para a situação de precariedade, visto que as terras eram dominadas pelos ingleses e para eles deveria ser pago 80% da produção do que era cultivado. Mahony relata situações extremamente precárias e tocantes para que o povo inglês pudesse estar ciente da tragédia irlandesa.

Figura 1 - *Woman Begging at Clonakilty*²



BEGGING AT CLONAKILTY.

Um dos primeiros relatos de situação de precariedade em seu texto é justamente o de uma mãe carregando o filho morto em seus braços pedindo dinheiro para que pudesse enterrá-lo dignamente (Mahony, 2003a, p. 306). A dor inenarrável e avassaladora da perda de um filho, especialmente quando este é ainda criança, é inegável. A compaixão e empatia, nesses casos, são mais facilmente alcançadas. Aqui podemos fazer uma ponte com o capítulo “The crime of Medea”, no livro *Horrorism* de Adriana Cavarero (2009). No final deste capítulo, a autora relembra o bombardeio a Hamburgo em 1943:

Entre os sobreviventes, cercados por “aglomerados de carne e osso, ou por montes de corpos inteiros”, havia uma mulher que conseguiu entrar no trem, carregando uma mala consigo. A mala, entretanto, não continha joias, ou roupas, mas sim o corpo de um bebê, seu filho. (...) “várias mulheres traziam crianças mortas em sua bagagem, crianças que sufocaram com a fumaça ou morreram de outra maneira durante o ataque aéreo”. (Cavarero, 2009, p. 28)

A imagem do arrastamento quase infundável do luto de uma mãe que perde uma criança é de força ímpar. A mãe enlutada torna-se a personificação da face da dor. Na face dessa mãe outra, vemos um rosto tão vulnerável e, conseqüentemente, tão humano.

² “Woman Begging at Clonakilty, *The Illustrated London News* (February 13, 1847) (Mahony, 2003a, p. 305)

A série de reportagens “Sketches of the West Ireland” foi escrita por um britânico para o público inglês e publicada no *The Illustrated London News*. Devemos ter em mente que a desumanização e exploração do povo irlandês pelos ingleses perpassa diversos registros históricos desde antes do século XIX e marca o imperialismo inglês. Em 1366, a Lei de Proscrição, numa tentativa do governo britânico de forçar a assimilação cultural dos irlandeses, proibia a cultura irlandesa e a língua gaélica. Durante o século XVII, o governo britânico estabeleceu o Plantation System na Irlanda. Este sistema foi uma política de colonização forçada, que expulsou os proprietários de terras irlandeses e trouxe colonos protestantes da Inglaterra e da Escócia. Isso resultou na perda de terras, cultura e identidade dos irlandeses. Já no século XVIII, o governo britânico impôs a Lei do Tithe, que obrigava os irlandeses católicos a pagar 10% de sua renda para a Igreja Anglicana, que era a Igreja oficial do Estado.

Na Inglaterra oitocentista, rebaixar os irlandeses a primatas era prática comum, que foi, inclusive, exportada para os Estados Unidos, como podemos ver nas imagens a seguir. Na figura 2, a mulher estadunidense é retratada com feições delicadas, cintura fina e sapatos (muito) pequenos. Parece estar sendo apertada por um espartilho, seu cabelo está cuidadosamente penteado, tem uma expressão de medo no rosto e suas mãos juntas suplicam para que sua criada irlandesa siga a cumprir suas tarefas. A mulher irlandesa é grande, tem sapatos brutos, vestido solto com mangas arregaçadas e balança o punho desafiando as ordens da patroa.

Figura 2 - *The Irish declaration of independence that we are all familiar with.*³



3 Opper, Frederick Burr. *The Irish declaration of independence that we are all familiar with.* (1883) Prints and Photographs division. Library of Congress Prints and Photographs Division. Theodore Roosevelt Digital Library. Dickinson State University. Disponível em: <https://www.theodorerooseveltcenter.org/Research/Digital-Library/Record?libID=o288219>. Acesso em: 10 jul 2022.

Figura 3 - ilustração da revolta irlandesa de 1867⁴



Já na figura 3, os rostos de irlandeses são caracterizados como rostos de primatas. O contraste entre as representações de irlandeses pelos ingleses ilustradas acima e a narrada pela reportagem é evidente. Ao começar a reportagem, trazendo o relato de um bebê morto nos braços da mãe e logo em seguida narrando as dificuldades de uma menina e um menino famintos revirando o solo em busca de batatas (Mahony, 2003b, p. 312), Mahony escolhe por retratar a humanidade irlandesa. A criança, o vulnerável comum a todos, resgata o que há de humano no leitor inglês.

Figura 4 - *Boy and Girl at Cahera*⁵



4 NAST, Thomas. *St. Patrick's Day 1867*. Descrição: gravura mostra revolta irlandesa contra a polícia. Lê-se: Rum. Brutal attack on the police. "The day we celebrate". Irish riot. Blood. Disponível em: <https://www.loc.gov/item/2010643958/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

5 *Boy and Girl at Cahera*, *The Illustrated London News* (February 20, 1847) (Mahony, 2003b, p. 312)

Butler e Cavarero pensam o recém-nascido como este sujeito de máxima vulnerabilidade que todos um dia igualmente já foram. A mesma mão que pode afagar o recém-nascido, que dele pode cuidar, também pode violentá-lo sem qualquer resistência, recupera Cavarero, baseando-se na história bíblica do sacrifício de Isaac, na qual Abraão pode escolher matá-lo ou não. Em nossos primeiros dias, todos fomos expostos ao outro, “irremediavelmente abertos à agressão e ao cuidado” (Cavarero, 2009, p. 30). Para a filósofa italiana, o recém-nascido não só é vulnerável, mas “*helpless*”, desamparado, ou seja, não tem qualquer possibilidade de se defender. Enquanto todos os corpos humanos são vulneráveis, a experiência de *helplessness*, o desamparo radical, será uma experiência universal, comum a todos, apenas nos primeiros dias de vida. A partir de então, passada a situação de vulnerabilidade inicial do ser humano nos primeiros momentos de vida, a ideia de *helplessness* de Cavarero depende do momento histórico-cultural no qual o corpo está inserido, assim como a ideia de precariedade de Butler.

Nos exemplos supracitados, podemos identificar a violência ética e a ética da responsabilidade de Butler. A violência ética é utilizada como justificativa para que corpos sejam violentados. Há um processo de desumanização de certo grupo social, fazendo com que esses corpos sejam dispensáveis, matáveis. Já a ética da responsabilidade reivindica a humanização desses corpos desumanizados, precarizados. Isso faz com que haja a tendência de se fabricar formas de proteção para este outro vulnerável. Ao retratar as crianças irlandesas de modo a gerar comoção no leitor, provocando-o a resgatar a humanidade no outro irlandês, criança e adulto, observamos exemplos de tentativa do estabelecimento de uma responsabilidade ética discursivamente construída pela mídia inglesa, como vemos nas figuras 1 e 4. Ao animalizar irlandeses, como nas figuras 2 e 3, podemos entender um meio de se manter o discurso que colabora na formação da ética da violência.

Aqui, os corpos de crianças e bebês irlandeses são mais humanizados do que os corpos dos adultos. Os textos de Mahony trazem os relatos dos corpos infantis como recurso humanizador, algo que gere a empatia do público leitor inglês para com a crise irlandesa. Vale lembrar que esse recurso de retratar corpos de crianças em meio a crises de maneira a humanizar o povo que as vivem é utilizado até hoje.

Em “Pequena história da fotografia”, Walter Benjamin explora a fotografia como reveladora do inconsciente óptico. “A natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar, é outra, especialmente porque substitui a um espaço conscientemente trabalhado pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente” (Benjamin, 1987, p. 94). Já Bourdieu pensa a fotografia como forma de arte ao argumentar que mesmo com o automatismo da câmera, a escolha ativa do fotógrafo que vai de observador da cena fotografada a autor da composição fotográfica deve ser considerada. Recorrendo a Nietzsche, Bourdieu discorre,

“O artista escolhe seus temas. É a sua forma de elogio.” Por ser “uma escolha que elogia” e por se esforçar a capturar, ou seja, solenizar e immortalizar, a fotografia não pode ser entregue à aleatoriedade da imaginação do indivíduo e, via a mediação do *ethos*, à internalização do objetivo e das regularidades comuns, o grupo coloca essa prática sob sua regra coletiva, de forma que a mais trivial fotografia expresse, fora a explícita intenção do fotógrafo, o sistema de esquemas de percepções, pensamentos e apreciação de todo um grupo. (Bourdieu, 1998, p. 6)

Fotógrafos têm o poder de observar uma realidade e enquadrá-la a seus moldes. São também narradores e a narrativa não é imparcial. A imagem seguinte difere das anteriores especialmente por conta do advento das redes sociais e da sua contemporaneidade. A capacidade de circulação de uma imagem

é muito mais ampla, visto que ela não seria divulgada apenas por veículos tradicionais de comunicação, mas também por meio de perfis pessoais de integrantes de determinada rede. No dia 2 de setembro de 2015, a fotojornalista turca Nilüfer Demir enquadrou e congelou a imagem que faria parte da memória coletiva ao se tratar da crise dos refugiados. Três fotografias rapidamente viralizaram e foram vistas por olhos ao redor do mundo. Na fotografia estudada nesta pesquisa, podemos ver um menino vestindo uma camisa vermelha e calças azuis. Com o rosto aconchegado na areia de uma praia turca, as ondas do mar mediterrâneo lambem sua pele.

Figura 5 - REUTERS/Nilufer Demir/DHA⁶



O menino parece estar dormindo sobre a cama de areia, com as perninhas encolhidas sob a barriga, pose na qual tantas outras crianças adormecem. Alan Kurdi morreu afogado, assim como sua mãe, Rehan, e seu irmão, Galip. Seu pai foi o único sobrevivente. A família tentava fugir para a Turquia. Saíram da cidade de Kobane, na Síria, que estava sendo atacada pelo Estado Islâmico. Algumas evidências mostram que a morte de Alan poderia ter sido evitada: sua tia, que vivia no Canadá, fez o requerimento para o governo canadense para que pudesse trazer parte da família para o país.

A imagem, como sugerido pelo estudo das pesquisadoras autoras do artigo “Images, emotions, and international politics: the death of Alan Kurd”, provocou um sentimento de “pesar e culpa na Europa por deixar crianças como Curdir morrerem” (Alder-Nissen; Andersen; Hansen, 2019, p. 2). Como apontam, a imagem de Alan Kurdi, capturada por Nilüfer Demis, não gerou novas informações sobre a crise dos refugiados – a morte de imigrantes, inclusive de crianças, já era fato conhecido pelo mundo. A força dessa imagem está no despertar da humanização desse abstrato precário – migrante/refugiado – e a conseqüente sensibilização em resgate à responsabilidade ética.

O presidente dos EUA, Obama, e o primeiro ministro canadense [à época] recém eleito Justin Trudeau anunciaram planos de reassentamento de refugiados e a União Europeia aprovou um plano controverso de realocar 120 mil imigrantes pelo continente. A política de portas abertas a refugiados, da chanceler alemã

6 Disponível em: <<https://www.reuters.com/article/us-europe-migrants-turkey-idUSKCN0R20IJ20150902>>.

Angela Merkel, anterior à morte de Kurdi, pareceu ter sido moral e politicamente aprovada. (...) A imagem de Alan Kurdi continua a ser uma referência retórica poderosa. Entretanto, no período de um ano, as políticas adotadas com referências diretas à sua morte trágica mudaram de uma abordagem favorecendo políticas de portas abertas para uma tentativa de impedir que os refugiados chegassem à Europa. A morte de Alan, surpreendentemente, tornou-se uma justificativa para um controverso acordo entre União Europeia e a Turquia em 2016: um acordo que efetivamente fechou a rota de migração da Turquia para as ilhas gregas (Alder-Nissen; Andersen; Hansen, 2019, p. 2-3)

Ao mesmo tempo em que se reconhece a vulnerabilidade da criança e se humaniza o corpo infantil, corrobora-se o discurso de precariedade desse corpo. O discurso midiático colabora e sustenta o ideal precário dos corpos de crianças ao buscar no rosto estrangeiro um rosto mais humano. Um rosto da infância em diferentes épocas, mas cuja carga semântica remonta ao luto dos poemas de Lady Mary Carey e Ann Bradstreet, culminando nas frequentes atualizações da representação discursivo-imagética da precariedade das crianças e do sentimento de pesar por elas mobilizado.

Referências

- ADCOCK, Rachel; READ, Sara; ZIOMEK, Anna. *Flesh and Spirit: An anthology of seventeenth-century women's writing*. Manchester: Manchester University Press, 2016.
- ARIÈS, Philippe. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, Tradução de Robert Baldick. New York: Alfred A. Knopf, 1962.
- BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: *Obras Escolhidas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. (p. 91-108)
- BOURDIEU, Pierre. *Photography: A Middle-brow Art*. Tradução de Shaun Whiteside. Cambridge: Polity Press, 1998.
- BRONTË, Charlotte. *Jane Eyre: uma autobiografia*. Tradução de Adriana Lisboa. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloisa (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a. p. 201-230
- BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b.
- CAVARERO, Adriana. *Horrorism: naming contemporary violence*. Nova York: Columbia University press, 2009.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia: Uma introdução*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1997.
- EAGLETON, Terry. *Myths of Power: A Marxist Study of the Brontës*. London: Palgrave Macmillan, 2005a.
- EAGLETON, Terry. *The English Novel: An Introduction*. Oxford: Blackwell, 2005b.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2014.
- FROST, Ginger. *Victorian Childhoods (Victorian Life and Times)*. Westport: Praeger Publishers, 2008. Kindle Edition.
- GILBERT, Sandra M. A Dialogue of Self and Soul: Plain Jane's Progress In: BRONTË, Charlotte. *Jane Eyre*. Ed. Richard J. Dunn. Norton 3rd ed. New York: Norton & Co., 2001.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- GOLDFARB, Russell M. *Sexual Repression and Victorian Literature*. Lewisburg: Bucknell University Press, 1970.
- LAMB, Charles and Mary. *Tales from Shakespeare*. UK: Penguin Random House, 2016.

- LANGE, Dorothea. The assignment I will never forget. HERON, Liz; WILLIAMS, Val (ed.). *Illuminations: Women Writing on Photography from the 1850s to the Present*. Nova York: I.B. Tauris Publishers, 1996.
- RICH, Adrienne. Jane Eyre: The Temptations of a Motherless Woman. In: BRONTË, Charlotte; DUNN, Richard J (Ed.) *Jane Eyre*. Norton 3rd ed. New York: Norton & Co., 2001.
- SHAW, Marion. Anne Brontë: A Quiet Feminist. *Brontë Studies*, 38(v. 4), p. 330–338, 2013.
- WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*; tradução Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COLONIALIDADE DE GÊNERO E RACIALIDADE NAS LENDAS AMAZÔNICAS DA IARA E DO BOTO COR-DE-ROSA¹

Aquésia Maciel Góes

Os dois mergulharam e advinha-se que houve festa no profundo das águas.

As águas estavam de superfície tranquila como se nada tivesse acontecido. De tardinha, aparecia a morena das águas a se enfeitar com rosas e jasmims. Porque um só noivo, ao que parece, não lhe bastava.

Esta história não admite brincadeiras. Que se cuidem certos homens.

(Clarice Lispector, 1999)

Como sujeito amazônida, o primeiro contato que tive com o imaginário insólito, que muito depois reencontraria na literatura e em outras mídias, foi com os meus pais e seus muitos *cumpadís* que os visitavam para compartilhar um almoço, um jantar ou um café, temperado com muitas histórias. Em meio a esses adultos, os meus olhos de criança brilhavam quando surgia o assunto dos seres míticos da floresta que nutrem a imaginação infantil.

O trabalho na roça e nas estradas de seringa era pesado, mas apesar de todo o esforço físico para criar cinco filhos, meus pais sempre tinham um tempo para uma boa conversa, para contar causos, alguns reais outros inventados, mas na minha imaginação toda história era recriada de maneira extraordinária.

Foi nesse contexto que aprendi, antes de conhecer as letras, que devemos deixar tabaco pro caipora, senão com um assobio ensurdecador ele pode te fazer perder a direção ou a razão. Que não se deve seguir pegadas na mata ou alguma silhueta que lhe pareça familiar, porque pode ser o curupira, que faria você se perder, só por diversão, e nunca mais encontrar o caminho de volta pra casa. Quando seu cachorro ganir na mata, como se estivesse apanhando, retire-se imediatamente da floresta, pois a mãe da mata está avisando que, por alguma razão, aquele não é um bom dia para caçar. O balanço das árvores em um grande vendaval é o velho Mapinguari perseguindo alguém que, sem saber, ao ouvir chamarem seu nome, respondeu, e todos devem saber que no meio da floresta não se responde a nenhum chamado, até mesmo de vozes muito familiares porque pode ser Mapinguari. E, se a filha da vizinha aparecer grávida e disser que é *fi di boto*, ninguém deve questionar a paternidade da criança, é selado um pacto de silêncio sobre aquela história. E que menina não gostaria de ter a beleza e a voz de Iara, uma grande guerreira que após uma interpretação injusta de sua versão da história com os irmãos invejosos, é jogada no rio para morrer, mas ressurge como mãe d'água?

¹ Parte desse texto são reflexões realizadas na dissertação de mestrado intitulada “Boto cor-de-rosa: uma narrativa sobre gênero, raça e violência” realizada no Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada (PPGLC), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em 2018.

Cresci ouvindo e reproduzindo essas narrativas que nos constituem como sujeitos pertencentes a esses espaços de rios e florestas povoados pelos encantados. No entanto, quando adulta, tive contato com textos de abordagem decolonial, que me possibilitaram compreender a partir de outra perspectiva questões que antes passavam despercebidas, e se configuravam como ordem natural das coisas.

O contato com essas leituras me possibilitou (re)pensar as narrativas tanto do Boto quanto da Iara, surgidas no contexto de colonização, na perspectiva de gênero, raça e poder patriarcal. Ambas as narrativas, conforme descritas acima, surgem da vivência de uma infância ribeirinha, profundamente relacionada à oralidade, porém, é a partir da análise de materiais produzidos sobre essas narrativas, publicados em diversas mídias, mas sem desconsiderar a minha própria memória, que apresento essa reflexão.

Penso que a violência de gênero, raça e classe, que não podem ser vistas separadamente – senão de maneira interseccional – ao tratar sobre mulheres não brancas, ocorre de inúmeras formas. Entretanto, o meu destaque, aqui, é, sobretudo, em relação à violência simbólica, no que concerne aos estereótipos que erotizam e exotizam essas mulheres; à violência física, relacionada a práticas sexuais abusivas, que não se encontram desvinculada da simbólica, ambas as formas de violência são escamoteadas por estruturas patriarcais.

Em minhas reflexões sobre as lendas destacadas nesse artigo, entendo a narrativa do boto cor-de-rosa, em certa medida, como um alibi para as mulheres que subvertem a moral que rege a nossa sociedade. O fato de ter que se justificar ou se esconder detrás de uma lenda é uma forma de violência simbólica, no caso da lenda do boto cor-de-rosa. E a sua parte mais desumana é a que envolve a violência física dos corpos, que se encontram em contextos de vulnerabilidade: incesto, estupro e pedofilia são algumas formas de violência que sofrem, com maior incidência as mulheres, e que na Amazônia algumas vezes podem ser “justificadas” ou ocultadas por essa narrativa.

Na mesma direção, acredito que o boto, tanto na narrativa oral quanto em transposições midiáticas, representa o comportamento que socialmente é tratado com naturalidade para um sexo e abominado para o outro. Por meio desse personagem se pode perceber uma metáfora da idealização do ser feminino pela cultura patriarcal, que dita regras morais e comportamentais assimétricas ao exotizar e porque não dizer romantizar o boto. Isso permite que mulheres sejam tratadas como objetos a serem cuidadas de maneira que restrinja sua liberdade, limitando-as apenas ao convívio em certos espaços, geralmente o que corresponde ao âmbito familiar. Entretanto, este cuidado não se aplica com tanta veemência à mulher “de cor” geo-historicamente sexualizada, materializando, portanto, a violência autorizada.

Cabe destacar que a cultura patriarcal que dita normas comportamentais para a sociedade é direcionada à mulher branca, quando se trata de cuidado e do cavalheirismo. Nesse sentido, evidencia-se o grande discurso proferido pela ativista afro-americana Sojourner Truth, sobre o assunto:

*Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? (Truth, 1851 *apud* Ribeiro, 2017).*

Percebemos, por meio da reflexão de Truth, que o cuidado, e a atenção à dita fragilidade feminina se direcionam a determinado perfil de mulheres, notadamente às brancas, circunstâncias que denotam relações assimétricas sobre corpos femininos autorizando posturas segregacionistas e racistas. Com

efeito, por conta do racismo, a violência contra as mulheres não brancas torna-se ainda maior, por isso precisamos refletir o feminismo de maneira interseccional, como forma de combater discursos machistas e racistas, pois se nos guiamos pela lógica do feminismo hegemônico, as mulheres não brancas continuam sendo silenciadas e violentadas.

Nessa direção, compreendo o boto, como a representação de uma relação de violência escamoteada e silenciada, que acompanha a história da Amazônia e de suas mulheres não brancas, ribeirinhas, desde as primeiras expedições a essas terras, antes ignotas para o Velho Mundo e, por muito tempo, até mesmo para as outras regiões dos próprios países que albergam parte desta floresta em seu território. Segundo Pizarro (2012, p. 19) “Trata-se de uma área que é vista como a mais distante do desenvolvimento, apesar de ter sido uma das primeiras da América Latina a se modernizar, durante o período da borracha”. Assim, tal lenda, vista a partir da ocupação da América pelos colonizadores pode ser lida como o encontro violento entre os dois mundos, o homem europeu branco e a mulher indígena que, tal qual a própria terra, não deixou de ser violentada desde então. O ato de desbravar – tirar a braveza – a floresta, ou seja, dominar um espaço e modificá-lo de acordo com os princípios civilizatórios ocidentais, além da consequente dominação dos povos autóctones, constitui violência.

De acordo com Federici:

Antes da Conquista, as mulheres americanas tinham suas próprias organizações, suas esferas de atividade eram reconhecidas socialmente e, embora não fossem iguais aos homens, eram consideradas complementares a eles quanto à sua contribuição na família e na sociedade. (Federici, 2017, p. 400)

Penso que as comunidades ribeirinhas, ao serem impelidas a se enquadrar nos conceitos ocidentais, ditos civilizatórios, comportamentais e moralistas, pautados na diferença de gênero e raça, tiveram que adaptar narrativas para justificar violências de gênero que poderiam vir a ocorrer, a exemplo de uma relação sexual antes do casamento – condenada pelos princípios do cristianismo – uma gravidez, um filho de paternidade desconhecida ou até mesmo um estupro, usa-se a metáfora do cetáceo que se metamorfoseia em homem. O boto pode ser, neste contexto, uma retórica amortizadora que mascara a violência de gênero.

Não venho, contudo, vitimizar a mulher, mas expor que de maneira subjetiva se alimentam e se reproduzem comportamentos sexistas que mantêm, há séculos, as mulheres na mesma posição subjugada, pois não é interessante para os homens mudar às estruturas básicas de uma estrutura social que lhes favorece.

Tanto nas narrativas orais – inclusive nas versões romantizadas para o público infantil – como em outras mídias, a assimetria de poder em relação ao gênero feminino é notória. A imagem masculina, presente na maioria das versões, denota duas importantes informações: fenotipicamente, tem-se um homem que se encaixa em um padrão de beleza eurocêntrico; além disso, suas vestimentas normalmente se distinguem completamente daquela dos moradores das comunidades ribeirinhas. Seu poder está encarnado em sua pele e em sua aparência: trata-se de um burguês, branco, um estranho da “civilização” que chega à “selva” envolto em uma aura de mistério; e que envolve as mulheres, conduzindo-as a destinos nada favoráveis.

Para pensar as narrativas na perspectiva da colonialidade, apoio meu argumento em Aníbal Quijano (2005), que em *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*, centra sua crítica sobre a raciali-

zação dos povos colonizados e suas drásticas consequências. A partir da racialização dos povos das então colônias europeias se implantou o discurso de inferiorização racial e a consequente subjugação e escravidão de ditos povos. O sociólogo faz perceber as consequências desses discursos em relação ao sistema capitalista, demonstrando que a retórica da inferiorização racial implantada pelos europeus impregnou na cultura hierarquias que são reproduzidas e naturalizadas até a atualidade. A filósofa María Lugones (2008), em *Colonialidad y Género*, inspirada no texto de Quijano, auxilia na compreensão para o debate em relação à colonização do corpo feminino – principalmente no que se refere à raça, conceito central na teoria decolonial. Para Lugones (2008, p. 79, tradução nossa) “Todo o controle do sexo, a subjetividade, a autoridade, e o trabalho, estão expressos em conexão com a colonialidade.”

Trato as narrativas do boto como representações em que podem ser compreendidas questões relacionadas à violência de gênero, tendo em conta o papel designado à mulher na sociedade patriarcal. E à raça, pois na maioria das narrativas o homem descrito possui traços do homem caucasiano, característica que o distingue dos membros da comunidade. Portanto, olhando a partir da interseccionalidade é possível perceber as violências.

O termo *interseccionalidade*, foi cunhado na América do Norte, pela escritora/advogada feminista afro-americana Kimberlé Crenshaw com a intenção de compreender a situação vivida pela mulher negra na sociedade americana, por entender que tais mulheres sofriam opressões distintas em relação às mulheres brancas. Em seu debate, ela também considera que as discussões feministas do início do século XX não incluíam as mulheres negras: eram baseadas em demandas específicas das brancas europeias, como a luta por participação política e equidade, ao passo que as mulheres negras ainda estavam em trabalhos subalternos e insalubres; sofrendo diversas formas de opressão, impossibilitadas de acederem a outros espaços por questões ligadas, não apenas a gênero, mas também à raça. Segundo Crenshaw:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p. 177).

Ainda que questões de gênero venham sendo debatidas já há alguns anos na América Latina, o debate interseccional é mais recente, tendo sido largamente ignorado seu potencial explicativo para a região. Como destaca Lugones (2008), não se pode ver a *mujer de color* fora da intersecção entre gênero, raça e classe. Tais questões se encontram estritamente ligadas à colonialidade do poder de Aníbal Quijano (2005); do ver, de Joaquín Barriendos (2011); de gênero, de María Lugones (2008) e da telecolonialidade de Christian León (2012). Por consequência, o silêncio, e a naturalização de determinadas práticas são mantidas e reforçadas caso não haja um olhar interseccional nos debates feministas latino-americanos contemporâneos. Entendo que a *mujer de color* só será protagonista em seu contexto a partir de uma abordagem mais específica, em vista à tripla opressão que tais mulheres sofrem, vivendo em uma sociedade sexista, racista e classista.

Ao abordar esta temática, Lugones defende que:

Somente ao perceber gênero e raça como tramados ou fundidos indissolúvelmente, podemos realmente ver as mulheres de cor. Isso significa que o termo “mulher”, em si, sem especificação dessa fusão, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante, as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica. (Lugones, 2008, p. 82, tradução nossa).

A mulher amazônica, afinal, é essa mulher “de cor” que precisa ser lida e interpretada de maneira interseccional. E tanto as narrativas midiáticas quanto as orais, muitas vezes, contribuem para que tais mulheres continuem sendo silenciadas por meio de práticas discursivas que produzem violências contra elas e estereotipadas por meio de discursos que não as representam em sua maioria produzindo apagamentos.

Como afirma Federici (2017, p. 402) “Na fantasia europeia, a América em si era uma mulher nua, sensualmente reclinada em sua rede, que convidava o estrangeiro branco a se aproximar”. Assim, a imagem que se tem da mulher amazônica se constituiu a partir do olhar do colonizador europeu que, de acordo com Barriendos (2011, p. 15, tradução nossa), trata-se da colonialidade do ver “que fundamenta qualquer regime visual baseado na polarização e inferiorização entre o sujeito que observa e seu objeto (ou sujeito) observado.”. Portanto, acredito que se representam mulheres hipersexualizadas, tanto nos discursos orais, quanto nas produções escritas e audiovisuais, reforçando os estereótipos de gênero.

Retomando a imagem apresentada nas narrativas para entendermos esse processo, a cor do boto (animal) adulto, em especial a espécie *Inia geoffrensis*, é relevante para pensarmos em uma narrativa transcultural. Sua cor, rosada, que alude à “cor branca” do estrangeiro, não indígena, que chegava às comunidades ribeirinhas. Assim, a narrativa oral do boto cor-de-rosa aponta em primeiro lugar uma relação sexista, pois a mulher é seduzida pelo “encantado” em uma festa e geralmente se encontra desacompanhada. Ou seja, visto pela cultura patriarcal, na qual estamos inseridos, essa mulher está transgredindo regras sociais e isso lhe traz consequências desfavoráveis, geralmente uma gravidez indesejada ou o seu desaparecimento. Segundo, em tais narrativas, normalmente, essa mulher é indígena ou ribeirinha e esse homem que a seduz é branco o que nos remete às violências sofridas por mulheres indígenas a partir da colonialidade. Por último, percebe-se também uma relação de poder, pois em se tratando de um “estrangeiro” caracterizado na narrativa como alguém muito bem vestido, que nos faz imaginar um indivíduo de uma classe social superior à dos cidadãos, que nesta narrativa fantástica é metaforizada pelo boto.

Com a presença mais constante e inevitável do forasteiro na Amazônia, sobretudo a partir do primeiro ciclo da borracha – a partir de 1870 –, as comunidades ribeirinhas sentem a necessidade de justificar os “misteriosos” casos de gravidezes das mulheres amazônicas. Esses casos, geralmente, não ocorriam de maneira pacífica e consentida, mas como violência desses corpos femininos vulneráveis em meio à floresta. Floresta que, tal como os corpos das mulheres, também precisava ser desbravada, explorada, ocupada, violentada, dominada, por esses invasores ocidentais androcêntricos.

Nos seringais, durante o período de exploração da borracha, era comum a prática de venda ou troca de mulheres indígenas, capturadas nas *correrias*. “Quem “pegava” uma “cabocla” na correria podia ficar com ela para si ou vendê-la para o patrão, que então a revendia para outro seringueiro” (Wolff, 1999, p. 164). Assim, “Os intercâmbios sexuais assimétricos são um dos mecanismos mais potentes para a reprodução das hierarquias étnicas e de gênero.” (Fuller, 2004, p. 133, tradução nossa). Se antes a violência,

nas formas de abuso de poder sob os corpos não brancos, expressas nas práticas de estupro, pedofilia e misoginia estavam ligadas ao colonizador, hoje ela pode estar ligada às relações assimétricas contemporâneas diversas, no contexto de colonialidade em que vivemos. Porém, entendo que a narrativa do boto também se refere à violência que ocorre dentro dos lares por pessoas que são conhecidas, e/ou familiares, concebendo relações incestuosas.

Alguns homens, por sua posição de poder dentro da hierarquia familiar, abusam das mulheres de sua própria família, impunemente. Em outras palavras, há casos em que se fala de um forâneo, todavia esse nunca foi visto na comunidade, haja vista o isolamento de algumas destas. É uma narrativa que camufla o abuso, no caso familiar, beneficiando o abusador. E também é um discurso “defensivo”, que “protege” a vítima de uma violência quiçá maior. Dizer que a criança da qual não se conhece – ou não pode ser revelada – a paternidade é filho do boto, é uma forma metafórica de dizer que não se deve insistir nesse assunto, que há coisas que não se quer ou não devem ser ditas. Essas mulheres são obrigadas a calar.

Dando continuidade ao nosso estudo, teceremos algumas considerações sobre a lenda da Iara, tendo como ponto de partida o texto *A poderosa Yara* de Clarice Lispector. Em uma primeira leitura, podemos imaginar que Lispector quis trazer uma perspectiva romântica para a lenda, como podemos visualizar nos seguintes excertos: “Os dois mergulharam e advinha-se que houve festa no profundo das águas”; e “Mas de que adiantava fugir, se o feitiço da Flor das Águas já o enovelara todo? Lembrava-se do fascínio de seu cantarolar e sofria de saudade.” Para logo advertir de seu perfil nocivo aos homens: “Esta história não admite brincadeiras. Que se cuidem certos homens.” (Lispector, 1999).

A lenda da Iara subverte a ordem patriarcal e por isso a personagem torna-se perigosa, é o tipo de mulher que, os homens podem se sentir ao mesmo tempo atraídos e ameaçados por ela, em razão do seu exercício de dominação e controle, que em nossa cultura é naturalizado como masculino. A Iara, portanto, foge dessa lógica tornando-se uma ameaça. Podemos, então, perceber o espaço de poder, ocupado pela personagem, que ultraja a ordem patriarcal, afastando-se do lugar que historicamente é delegado às mulheres, por isso os homens que a rodeiam sentem-se inferiorizados por sua postura viril. Assim sendo, esse perfil de mulher, aqui representada pela Iara, detentora de mais habilidades, força física e maior intelecto que os homens, constitui uma ameaça à masculinidade, devendo ser silenciada, ou até mesmo eliminada, para que se mantenha o *status quo* da hierarquia social.

Podemos pensar que, tal qual a inquisição realizada pela Igreja Católica durante a Idade Média que reprimia e assassinava, sobretudo mulheres em praças públicas por seus conhecimentos, na contemporaneidade, as mulheres continuam sendo vistas como um perigo à masculinidade, caso se apresentem fora do que a estrutura ocidental-patriarcal espera delas, principalmente em relação ao conhecimento e/ou exercício de algum poder. Ao abordar sobre o tema inquisição, Federici afirma que

O fato de que a maior parte das vítimas na Europa tenham sido mulheres camponesas talvez possa explicar o motivo da indiferença dos historiadores com relação a tal genocídio; uma indiferença que beira a cumplicidade, já que a eliminação das bruxas da história contribuiu para banalizar sua eliminação física na fogueira, sugerindo que foi um fenômeno com um significado menor, quando não uma questão de folclore. (Federici, 2017, p. 290).

A morte da Iara é uma metáfora das relações assimétricas de poder definida a partir do gênero e consolidada culturalmente na sociedade. Na narrativa oral, ela ressurge como a poderosa mãe d'água, a deusa inalcançável e imortal. Porém, apenas dessa maneira ela consegue exercer plenamente seu poder, pois enquanto humana, portanto, na mesma condição de sujeito que os homens, não lhe é permitido ter mais – ou igual – poder que eles.

Dessa forma, a simbologia da morte da Iara vai se consolidando ao logo da vida das mulheres, e são materializadas em pequenas doses de regras de comportamentos de gênero desde a infância, passando pelos golpes da adolescência e chegando à vida adulta totalmente mortas de suas vontades e desejos, e completamente moldadas à estrutural patriarcal. As que se recusam a morrer, que lutam por manter-se vivas e senhoras de si mesmas, devem criar armaduras para se proteger o tempo todo das opressões estruturais.

Diferente da Iara da lenda, a morte da nossa Iara interior não nos faz ressurgir como mãe d'água. Ao contrário, muitas vezes nos aprisiona por toda a vida, se não buscarmos reavivá-la em nosso íntimo. Nesse sentido, na contemporaneidade, este estudo se configura não só como uma descrição, mas um convite para todas as mulheres, incentivando-as a despertar a Iara que reside dentro de cada uma delas como forma de resistir aos discursos hegemônicos e patriarcais que subjagam, violentam e apagam as diversas facetas do sexo feminino.

Considerações finais

As narrativas do boto e da Iara são apenas exemplos de muitas narrativas, que através de elementos paisagísticos – com toda a carga imagética que o espaço amazônico representa – associados a aspectos culturais, expõe a mulher amazônica em posições assimétricas em relação ao homem. Muitas das representações reproduzidas tecnicamente (Benjamin, 2003) têm o intuito mais de reforçar narrativas estandard do que de desconstruir essa maneira de ver tais mulheres.

As lendas amazônicas, que surgem da oralidade e atualmente também são transpostas para diversas mídias, trazem em suas entrelinhas aspectos da estrutura culturalmente patriarcal que condiciona as mulheres e reforça determinados comportamentos tidos como naturais para os sexos, são eles: o poder e a virilidade para os homens e a fragilidade, docilidade, submissão e devoção para as mulheres.

Assim, a Amazônia, tão diversa e plural, conserva em seu imaginário colonialidades que devem ser questionadas e desestruturadas gradativamente. Contudo, não venho dizer que narrativas como as do boto cor-de-rosa e da Iara deixem de ser contadas, pois como manifestação da cultura popular elas seguirão sendo narradas, mas minha intenção/contribuição é que elas sejam contadas não mecanicamente de modo que a violência presente em suas entrelinhas continue mascarada, porém que sejam vistas e expostas de maneira crítica e educativa para que as mulheres percebam que a violência de gênero e o sexismo podem se apresentar inclusive onde antes se via apenas o amor romântico, ou a vilificação das mulheres.

Referências

ALLEN, Paula Gunn. [1986] 1992. *The Sacred Hoop. Recovering the Feminine in American Indian Traditions*. Boston: Beacon Press.

BENJAMIN, Walter. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. 1ª ed. México, D.F.: Editorial Itaca, (1936) 2003.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FEDERICI, Silva. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017. 464 p.

FULLER, Norma. Contrastes regionales en las identidades de género en el Perú urbano: El caso de las mujeres de la baja Amazonía. In: *Anthropologica*. Lima, 2004. vol. 22, n. 22. p. 119-136. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122004000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2023.

LISPECTOR, Clarice. *Como nasceram as estrelas – doze lendas brasileiras*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

LUGONES, María. Colonialidad y género. In: *Tabula Rasa* [online] 2008, (Julio-Diciembre): Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>. Acesso em: 17 nov. 2022.

PIZARRO, Ana. *Amazônia: as vozes do rio – imaginário e modernização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. 271 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017.

INFÂNCIAS NEGRAS E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Bruna Carolini Barbosa

Nada na vida me assusta.

(Maya Angelou)

O objetivo deste trabalho é refletir sobre como conceito de infância é racialmente construído, bem como discutir o Letramento Racial Crítico e a autodefinição como estratégia de resistência frente às opressões raciais, sempre em perspectiva interseccional (Collins, 2019; Collins; Bilge, 2021). O lugar da infância frente às opressões interseccionais e a resistência a partir da autodefinição são discutidas em cotejo analítico de “A Vida não me Assusta”, poema de Maya Angelou, traduzido por Anabela Paiva e Pintura de Jean-Michel Basquiat.

A relevância de discussões como as aqui empreendidas assenta-se em três principais argumentos: a necessidade de pluralizar as experiências na infância, não universalizando sujeitos e suas vivências; evidenciar que a opressão encontra resistência, como bem sistematiza Collins (2019) ao tematizar a dialética da opressão *versus* ativismo; e promover o Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014).

Ao tratar da infância, não podemos correr o risco de fazer generalizações nem incorrer no apagamento da heterogeneidade constitutiva de qualquer grupo. Nesse sentido, ao empregar, no título deste trabalho, o sintagma “Infâncias Negras”, aponto para duas premissas fundamentais: a de que a questão racial aqui é central e de que não compreendo a experiência vivida por crianças negras como algo homogêneo, como uma experiência padronizada ou como uma história única (Adichie, 2009).

As relações étnico-raciais configuram-se de tal forma na sociedade que, desde tenra idade, as crianças negras têm suas experiências afetadas, física e simbolicamente. Sendo o racismo estrutural (Almeida, 2019) e a branquitude posicionada como normativa (Ladson-Billings, 1998), não é possível pensar a infância de modo isolado, apartada das opressões interseccionais (Collins; Bilge, 2021). Opressão e interseccionalidade são, portanto, dois conceitos centrais nesta discussão.

A opressão pode ser entendida como “um termo que descreve qualquer situação injusta em que, sistematicamente e por um longo período, um grupo nega a outro grupo o acesso aos recursos da sociedade” (Collins, 2019, p. 33). A autora pontua que, no contexto dos Estados Unidos da América, raça, classe, gênero, sexualidade, nação, idade e etnia, entre outros fatores, constituem as principais formas de opressão: marcadores que podem ser mobilizados para pensar a configuração social no contexto brasileiro. Já a interseccionalidade é definida como ferramenta analítica em que estão inter-relacionadas as “categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária”, ainda, como “uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins; Bilge, 2020, p. 17).

Cabe ressaltar que, ainda que conhecida pelas discussões no âmbito do Feminismo Negro, Collins articula categorias teórico-metodológicas que introduzem o pensamento da socióloga como uma

teoria social crítica (Collins, 2022), a partir da qual é possível “a promoção tanto do empoderamento das mulheres negras quanto das condições de justiça social” (Collins, 2019, p. 22).

Algumas pesquisas evidenciam a opressão sofrida por crianças negras. Eliane Cavalleiro (1998), em *Do Silêncio Lar ao Silêncio Escolar*, por exemplo, discute as dimensões da violência, entre elas a discriminação racial, que faz com que a criança negra seja uma das que mais sofrem maus-tratos. É possível mencionar também o tratamento diferenciado dado por profissionais aos bebês negros e aos bebês brancos, privando crianças negras de afeto e sensibilidade (Oliveira, 2004).

Garlen (2019) discute a construção social do mito da inocência infantil e como ela é convertida numa prática social excludente: “Ao examinar os investimentos emocionais e as tensões sociais que moldaram os conceitos de infância, que definem quem tem direito à inocência e o que significa ‘pertencer’ à/na infância, revelo como a doutrina da inocência operou para manter a supremacia branca” (Garlen, 2019, p. 54). A branquitude, portanto, cria uma noção racializada de uma infância particular, que perpetua a supremacia branca e a transforma em uma “infância universal” (Cardoso, 2018).

O universal de infância instaurado pela branquitude é recorrentemente representado na mídia, nos livros didáticos, na literatura e a não problematização desse privilégio invisibiliza a diversidade social e cultural. A ausência de discussões sobre o privilégio branco e sobre como a branquitude (Bento, 2022) baliza as relações sociais desde a infância converge para a manutenção de violências raciais que influenciam os modos de ser e estar no mundo e, conseqüentemente, a construção da identidade de crianças brancas e negras.

O racismo estrutural e a branquitude como norma negam simbolicamente – e em um nível extremo também fisicamente – a existência de infâncias negras. João Pedro, Ágatha Felix, Emilly Victória, Rebeca Beatriz, Kauê, Kauã, Marcos Vinícius e tantos outros: infâncias negadas, desprotegidas pelo Estado, vítimas do genocídio negro (Nascimento, 2016). Há um conjunto de crianças que são sistematicamente alvo da negligência do Estado, da falta de políticas públicas e essas crianças, predominantemente, são negras. São corpos cujas mortes causam comoção, mas não mobilizam mudanças estruturais: *a pele alva e a pele alvo*, como canta Emicida.

Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública comprovam, ano após ano, o genocídio negro em curso (Nascimento, 2016). A edição de 2023 aponta que diferentes formas de violência contra crianças e adolescentes – entre 0 e 17 anos – aumentaram. A exemplo, destaco dois crimes específicos: crimes sexuais e mortes violentas intencionais.

Em relação aos crimes sexuais, que envolvem pornografia infanto-juvenil, exploração sexual e estupro, de acordo com o documento, os dados aumentaram no último ano, em especial nas regiões Norte e Nordeste e “as vítimas negras (pretas e pardas) são a maior em todas as idades”. No caso das mortes violentas intencionais, o assassinato de crianças e jovens negros soma um total de 2.489 mortes, sendo que, na faixa etária de 0 a 11 anos, em porcentagem, são 67,1% negros e de 12 a 17 são 85,1%. Interseccionando os marcadores raça e gênero, segundo o documento:

O perfil das vítimas das mortes violentas intencionais sofre uma alteração significativa a depender do perfil etário. Dentre as vítimas de 0 a 11 anos, 45,9% são do sexo feminino e 54,1% do sexo masculino, enquanto dentre as vítimas de 12 a 17 anos, 89,7% das vítimas são do sexo masculino e apenas 10,3%, do sexo feminino. O gênero como um fator de risco para os meninos, portanto, só se

impõe entre os adolescentes, quando as mortes ocorrem prioritariamente como consequência da violência urbana. Nos casos de violência letal entre as crianças – decorrentes sobretudo da violência doméstica e intrafamiliar – as vítimas são distribuídas sem discrepâncias tão evidentes entre meninos e meninas, embora a porção maior das vítimas esteja entre crianças do sexo feminino.

A interseccionalidade como forma de investigação permite contrastar e chegar a algumas interpretações. A primeira delas é de que o corpo negro feminino – independentemente da idade – é o principal alvo de violência sexual. Entre as 74.930 vítimas, 88,7% são do sexo feminino, sendo 56,8% negras, 42,5% brancas, 0,5% indígenas e 0,4% amarelas. As principais vítimas são crianças: 61,4% têm entre 0 e 13 anos e 10,4% têm menos de 4 anos. Os agressores quase sempre são conhecidos: entre as vítimas de 0 a 13 anos, 86,1% são conhecidos e 64,4% são familiares. Nestes dados, a dominação patriarcal e o racismo compõem o caráter interseccional da opressão, em que cor e gênero são marcadores que caracterizam o corpo passível de violência. A interpretação é corroborada pelo número de feminicídios: 61,1% são mulheres negras.

No caso das mortes violentas intencionais, em que 89,7% das vítimas são do sexo masculino, é possível uma reflexão a partir de Butler (2020). Judith Butler (2020), ao discutir e analisar o caso de Rodney King, homem negro violentamente assassinado pela polícia, identifica a existência de um campo de visibilidade racialmente saturado “que circunscreve a percepção de pessoas que se compreendem como brancas, cuja identidade se sustenta na projeção da violência sobre o outro racializado enquanto negro” (Butler, 2020, p. 1). Como uma ameaça constante, o corpo negro é exterminado, desde muito cedo, como apontam os dados.

A análise não deixa dúvidas de que, mesmo sob o legal direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a efetivação dos direitos não é equânime e a cor é um fator decisivo. A sociedade, estruturalmente racista, perpetua a lógica da branquitude como norma, estabelecendo as infâncias que merecem viver. No campo social racialmente orientado, a infância negra é parte de um enredo que se repete, sempre em condições desfavoráveis. O imaginário social que compreende a criança branca como universal da infância apaga e silencia – literal e metaforicamente – as infâncias negras.

Opressão e ativismo: a autodefinição como estratégia de resistência

Os sistemas de opressão operados pelas sociedades, pelo Estado e pela família que atingem as crianças negras são simbolicamente figurativizados e ressignificados em “A Vida não me Assusta”, poema homônimo de Maya Angelou. Neste trabalho, coloco em cotejo analítico a edição organizada por Sara Jane Boyers – com o poema e pinturas de Jean-Michel Basquiat –, publicada primeiramente em 1993, nos Estados Unidos da América, e em português, traduzido por Anabela Paiva, pelo selo “Caveirinha”, da editora *DarkSide Books*, no ano de 2018:

A Vida Não me Assusta

Por Maya Angelou

Sombras dançando nos muros

Sons que brotam do escuro

Nada na vida me assusta

Cachorros bravos rosnando

Fantasmas voando em bando

Nada na vida me assusta

Bruxa e caldeirão fervente

Leões livres pela frente

Eles não me assustam nada

Dragão soprando chama

Ao pé da minha cama

Isso não me assusta nada,

Eu grito sai!

E correndo ele vai

E faço zoeira

Da sua carreira

Eu não vou chorar

Ele terá de voar

E eu me divirto

Com o seu faniquito

Nada na vida me assusta

Baderna e pancada

De brigões na madrugada

Nada na vida me assusta.

Panteras atrás do muro

Estranhos no escuro

Não, eles não me assustam nada.

Na escola nova um pesadelo

Meninos puxam meu cabelo

(Meninas imbatíveis

De cabelos crespos incríveis)

Eles não me assustam nada.

Não me mostrem sapos e cobras

E esperem que eu grite.

O medo, se aparecer,

Só nos meus sonhos existe.

Carrego sempre comigo

Um amuleto escondido

Exploro o fundo do mar

Sem precisar respirar.

Nada na vida me assusta

Nada

Nada

Nada na vida me assusta

Maya Angelou (1928-2014), poeta, escritora, performer, defensora dos direitos civis, professora e palestrante, foi vítima de violência sexual aos sete anos de idade, o que fez com que ela parasse de falar por cinco anos (Boyers, 2019). Sua infância é a representação do que discuto anteriormente neste trabalho e sua trajetória situa-se dentro do que Collins (2019, p. 41) denomina dialética da opressão e do ativismo, ou seja, “a tensão entre a supressão das ideias das afro-americanas e [...] ativismo intelectual contra essa supressão”. Desde criança, Angelou foi vítima do silenciamento e apagamento, mas a autodefinição por meio de sua produção intelectual foi instrumento de resistência.

Jean Michel Basquiat (1960-1988), filho de pai haitiano e mãe porto-riquenha, começou a desenhar aos 4 anos de idade. Saiu de casa na adolescência, vivendo, em alguns momentos, nas ruas da Baixa Manhattan e, em outros, em casas de amigos. Sua arte refletia as influências da cidade, junto das tradições africanas, francesas e latino-caribenhas. As obras expressam variadas emoções e hoje é “considerado um dos maiores artistas do final do século XX [...] a obra artística de Basquiat representa o mundo como ele o percebia: diverso, engraçado, rouco, poético e potencialmente assustador – porém, sempre real” (Boyers, 2018).

A literatura, a música, o cinema, entre outras manifestações artísticas, configuram-se em estratégias de autodefinição e ativismo (Collins, 2019). “A Vida Não me Assusta” – considerando seu caráter multimodal – permite tematizar a oposição entre opressão e resistência diante de problemas sociais motivados por raça, classe e gênero.

A oposição discursiva elabora um mundo de opressão – figurativizado por elementos como sombras, sons, cachorros, dragão, fantasmas, entre outros – e uma atitude de resistência diante dos perigos, reiteradamente verbalizado na repetição do verso “Nada na vida me assusta” e suas variações. Em sua autobiografia, “Eu sei porque o pássaro canta na gaiola”, Maya Angelou (2018) relata várias situações de violência como as que figurativiza no poema. No poema, a agência e resistência ficam linguisticamente marcadas na primeira pessoa do discurso. É na arte que a autora reelabora e enfrenta seus medos e traumas de infância. Em uma realidade de perigos e medos, a superação e enfrentamento podem ser observados em versos como “Eu grito sai” e “Eu não vou chorar”. A voz da mulher negra ecoa a voz da criança negra.

A oposição entre violência e resistência pode ser também observada nas pinturas de Basquiat que ilustram a obra:

Figura 1 - Representações da Violência



Fonte: Composição feita pela autora deste texto a partir de duas das pinturas de Basquiat em “A Vida Não me Assusta” (Angelou, 2018, n.p).

A expressividade e o grotesco dos traços, característicos da obra de Basquiat, constroem em outra semiose as violências mencionadas no poema de Maya Angelou. As pinturas não são meros complementos ao texto, são elas próprias plenas de significação. Operam sentidos junto ao texto verbal, mas também independentes dele. Na pintura da direita, por exemplo, em que o cão rosna para um homem preto, representa o verso “cachorros bravos rosando”, mas é a visualidade que explicita e permite inferir que as violências mencionadas no texto verbal são as sofridas pelo povo negro. A da esquerda, igualmente, evidencia que a violência de que fala os versos “badernas e pancada/ de brigões na madrugada”, podem ser interpretados em uma perspectiva racial.

No texto verbal, a racialidade é explicitada apenas nos versos que fazem menção ao racismo sofrido pelas meninas negras, por conta dos cabelos crespos. Nos outros versos, a perspectiva racial requer do leitor um conhecimento que não está explicitado, mas que é construído no diálogo entre as pistas do próprio texto – verbais e não verbais – entrecruzadas com o que é externo a ele: a história de resistência de Angelou e Basquiat.

Nas duas pinturas que representam a resistência frente às violências, destacam-se a suavização dos traços e expressão, assim como o valor simbólico das flores, que são, em alguns contextos, associadas socialmente à delicadeza, à beleza, à solenidade, à comemoração etc. Portanto, assim como no poema de Maya Angelou, as pinturas de Basquiat tensionam a oposição entre o bem e o mal, o horror e o belo, violência e resistência e essas oposições relacionam-se simbolicamente às experiências de sujeitos negros, já que a sociedade tensiona a oposição branquitude *versus* negritude.

Figura 2 - Representações da Resistência



“Nada na vida me assusta”

Fonte: Composição feita pela autora deste texto a partir de duas das pinturas de Basquiat em “A Vida Não me Assusta” (Angelou, 2018, n.p).

“A Vida Não me Assusta” é um encontro dialógico (Bakhtin, 2012) em que os enunciados não estão isolados na esfera do discurso, mas tonalizam o racismo em semioses distintas. As relações dialógicas, no entanto, não podem ser confundidas com as réplicas do diálogo real, são mais amplas, complexas, são os processos que atravessam a linguagem como atividade; relações de sentido e posicionamentos axiológicos, valorativos (Bakhtin, 2012). O dialogismo, princípio fundamental da linguagem, permite compreender o elo que existe na cadeia discursiva e a interação de um enunciado com enunciados passados e futuros, presentes e ausentes. O verso “Nada na vida me assusta”, repetido ao longo do texto, aponta outros discursos que estão ausentes, mas são presumíveis. Ao materializar na/pela linguagem a resistência, presentifica, nas entrelinhas, as ameaças que a tornam necessária.

Esse breve cotejo analítico permite observar uma espécie de dialética da opressão *versus* ativismo. A resistência observável no poema e nas pinturas figura como uma prática de autodefinição diante das violências. Autodefinição não é uma voz unívoca, não é ativismo individual, é ação coletiva, uma voz que ecoa na cadeia discursiva, enunciados que tonalizam valorações axiológicas acerca das relações raciais. Aponta para experiências compartilhadas por aqueles que compartilham o marcador racial negro.

Segundo Collins (2019), a autodefinição pode ser compreendida como recuperação da própria voz e a produção de conhecimento para a justiça social e para a emancipação de mulheres negras, mas não somente, já que a autora a define também como “chave do empoderamento dos indivíduos e dos grupos, de modo que ceder esse poder a outros grupos [...] reproduz em essência as hierarquias de poder existentes” (Collins, 2019, p. 101). Não se reduz à identidade, mas é uma ação política rumo à compreensão de que a vida das pessoas negras “foi fundamentada e moldada por opressões interseccionais de raça, gênero, sexualidade e classe” (Collins, 2019, p. 245-246). A autodefinição valida o poder das pessoas

negras como sujeitos humanos: “o poder de cada um de dar nome a sua própria realidade” (Collins, 2019, p. 563). A autodefinição, como estratégia para resistir à opressão e criar outros modos de ser e estar no mundo está relacionada, em grande medida, ao Letramento Racial Crítico.

Amplamente pesquisado e discutido pela professora Aparecida de Jesus Ferreira, o Letramento Racial Crítico é uma prática voltada à compreensão sobre os significados atribuídos às identidades raciais, sobre como conceitos como raça e racismo são compreendidos socialmente. Segundo a autora, “letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas” (Ferreira, 2015, p. 138).

A **autodefinição** (Collins, 2019) e o **Letramento Racial Crítico** (Ferreira, 2015) são estratégias de resistência do povo negro, mas o último deve ser um objetivo permanente de todos, negros e não negros, pois amplia a compreensão e problematização das ideologias raciais. Não são, no entanto, uma metáfora teórica enclausurada na linguagem, nem são meras categorias analítico-metodológicas, são antes disso agência antirracista, um modo de ser e estar no mundo, uma forma de ressignificar as existências negras.

A autodefinição e o letramento racial crítico são coisas de criança?

Etmologicamente, a palavra infância, origina-se da forma “*infantia*”, do latim, significa “incapacidade de falar”. Discursivamente, o conceito de infância passa por disputa: de um lado, a criança é vista em um lugar de passividade, de falta de agência e autonomia, sempre dependente dos adultos e sem capacidade para valorar simbolicamente a sociedade; de outro, é compreendida como sujeito e pode desempenhar agência nas práticas sociais das quais participa, inclusive as marcadas pela racialidade.

Um documento elaborado pelo Núcleo Ciência Pela Infância, composto por um grupo de pesquisadores brasileiros de diferentes áreas, aponta que “a experiência de ser criança negra no Brasil ocorre na adversidade do racismo brasileiro e essas crianças podem enfrentar maior exposição ao estresse tóxico por traumas e a situações de pobreza devido ao racismo” (NCPI, 2021, p. 10). O racismo, de acordo com o documento, impacta vários aspectos do desenvolvimento infantil, entre eles a autopercepção, autoconfiança, construção da identidade. Os possíveis efeitos podem ser, por exemplo, a rejeição à própria imagem, construção de uma identidade racial desvalorizada e problemas de socialização (NCPI, 2021).

O modo como as crianças vão interpretar a realidade racializada depende das práticas de Letramento Racial Crítico das quais participarem. Assim, a criança não pode ser vista como um indivíduo incapaz de simbolizar, sobretudo porque sua experiência no mundo está marcada pelo lugar que ocupa. Assim, a construção da identidade racial negra desde a infância deve ser atravessada e marcada por experiências autodefinidas da negritude, o que envolve, entre várias estratégias, ampliar o horizonte da existência negra para além daquele lugar construído pela branquitude.

Ainda que dentro dos limites da complexidade que alcançam em fase de desenvolvimento, as crianças percebem e nomeiam as diferenças raciais (Cardoso, 2018; Trindad, 2015). Segundo Cardoso (2018, p. 89), “crianças nessa idade se apropriam dos sentidos culturais e simbólicos”. Trindad (2015), por sua vez, a partir de dados de pesquisa realizada com crianças entre quatro e cinco anos de idade, relata que

categorias como “branco”, “preto”, “amarelo”, “moreno”, bem como a textura do cabelo e cor da pele foram utilizados para definir a identidade étnico-racial.

As crianças são parte da estrutura social e é necessário pensar em estratégias para que possam exercer agência nas relações sociais das quais participam, ressignificando a forma que sua existência afeta e é afetada pelas questões raciais. As experiências vivenciadas por elas permitem quais compreensões sobre a sociedade e sobre os papéis ocupados pelos sujeitos? Como elas simbolizam o modo como as identidades são construídas e valoradas? De que modo essas experiências atravessa a subjetividade desses sujeitos?

A oposição à matriz eurocêntrica perpassa todos os lugares de pertencimento da criança. A hegemonia racial da branquitude faz com que os lugares sociais ocupados por pessoas brancas sejam positivados e os lugares ocupados por sujeitos negros sejam negativados. Nesse sentido, a compreensão do eu e do outro, na infância, deve ser uma construção marcada pela diversidade, pela representatividade positiva dos povos negros, pela contestação que define a estética branca como norma. O Letramento Racial Crítico na infância parte de alguns questionamentos que devem ser reiterados sistematicamente por aqueles que são responsáveis pelos espaços pedagógicos formais e informais: que histórias contam e qual povos representam os acervos literários, brinquedos, desenhos, jogos, imagens nas paredes, imagens e temáticas nos livros didáticos? A imagem universal construída tem quais cores?

O Letramento Racial Crítico permite, desde a infância, contestar e reescrever a história passada e presente. O corpo negro não pode ser encarcerado simbolicamente na figura do escravizado, do pobre, da ameaça e da miséria. Desestruturar essa lógica perversa requer romper com essas imagens de controle (Collins, 2019). A construção da identidade étnico-racial das crianças reclama a história silenciada e negada sistematicamente dos reis e rainhas, da dança, da capoeira, dos griots, das brincadeiras, ou seja, da cultura africana e afro-brasileira.

Assim como os passos, as vozes vêm de longe e todas precisam erguer-se, como conclama bell hooks (2019). Autodefinir-se como estratégia política e coletiva para a construção da justiça social envolve todo o povo negro, desde as crianças aos mais velhos. A infância, vivida e convivida em espaços orientados pela perspectiva da negritude ecoa a voz da ancestralidade que, em uníssono, resiste: *A vida não me assusta*.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2021.
- ANGELOU, M. *A vida não me assusta*. Trad. Anabela Paiva. Rio de Janeiro: Daskside Books, 2018.
- ANGELOU, M. *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*. Bauro, SP: Astral Cultural, 2018.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOYERS, Sara Janes (org.). *A vida não me assusta*. Poema de Maya Angelou e pinturas originais de Jean-Michel Basquiat. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2018.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

BUTLER, Judith. Em perigo/perigoso: racismo esquemática e paranoia branca. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e460100302, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gt9dkrsJwD68nxmVGKJsBZK/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2021.

CARDOSO, C. *Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis*. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58134>. Acesso em: 1 ago. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro*. Trad. Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, P. H. *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica*. São Paulo: Boitempo, 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 127-160.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública – 2023*. ISSN 1983-7364, ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 9 ago. 2023.

GARLEN, J. C. Interrogating innocence: “Childhood” as exclusionary social practice. In: *Childhood* 2019, Vol. 26(1) 54 –67. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-coisa-de-crianca/>. Acesso em 09 ago. 2023.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what’s it doing in a nice field like education? *Qualitative studies in Education*, v. 11, n. 1, p. 17-24. 1998. Disponível em: <https://thrive.arizona.edu/sites/default/files/Just%20what%20is%20critical%20race%20theory%20and%20whats%20it%20doing%20in%20a%20nice%20field%20like%20education.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

NASCIMENTO, A. do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. *Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância*. Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/WP-7_Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf. Acesso: 01 ago. 2023.

TRINIDAD, C. T. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. 221 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>. Acesso em: 1 ago. 2023.

REGISTRO DIÁRIO DA JUVENTUDE EM *BOM DIA,* *CAMARADAS*

Camila Bylaardt Volker

Bom dia, camaradas! Essa saudação é bastante apropriada para todos os dias e em especial para “hoje em dia” (perdoem-me a redundância), pois “camarada” serve para todas, todes e todos. Então, bom dia, camaradas! Este texto é sobre um livro chamado *Bom dia, camaradas* e sobre como esse livro é um registro da juventude do narrador; mas não é algo do tipo... “na minha juventude era assim”. É um registro com jeito de juventude. É um registro das pequenas mazelas, alegrias e surpresas que o dia-a-dia pode trazer (e traz) para um jovem que descobre que já pode, sozinho, dar seus primeiros passos para fora de casa.

A maior marca da juventude desse romance é o interesse por questões “de adulto”, como política e relações sociais. Não temos no romance muitas situações de brincadeira entre crianças, como pega-pega ou outro gênero de interação lúdica própria da infância. Mesmo os desafios entre as crianças já estão mais próximos do que chamaríamos de “adulto” do que de infantil, como a brincadeira de disputar quem fala mais palavras, em que o protagonista e seus amigos se divertem a “metralhar disparates” (Ondjaki, 2006, p. 37).

Em 2001, o escritor angolano Ondjaki inicia sua carreira de romancista com *Bom dia, Camaradas*, romance finalista do prêmio Portugal Telecom em 2007. O editor Jacques dos Santos preparava uma coleção de livros cuja temática era a independência de Angola e perguntou se Ondjaki tinha algo sobre o assunto. Mentindo, o escritor afirmou que estava coincidentemente escrevendo sobre isso, em um livro que estaria pronto em breve. O próprio escritor comenta:

Eu nasci em 1977, dois anos depois da independência, e eu pensei que a minha visão sobre todo esse processo histórico era a da minha própria infância. Organizei algumas memórias, preparei alguns capítulos e comecei a escrever. Claro que tive que ficcionalizar a minha vida, e a dos outros também. Mas um livro é sempre isso (Ondjaki, em entrevista à Carta Maior em 2006).

Temos, assim, o princípio de *Bom dia, Camaradas*: um romance de “busca e exposição dos momentos, dos cheiros e das pessoas que fazem parte do meu antigamente (...) tudo isso contado pela voz da criança que fui” (Ondjaki, 2006). A independência de Angola está no romance, não como registro histórico, perspectiva sociológica, política ou “representação”: ela está ali como vida, como experiência, como afetos e impressões um tanto quanto confusas - de um menino que vai à escola, se envolve com os pequenos assuntos (que são enormes na juventude) que compõem o dia a dia de uma vida de estudante: professores, colegas, aniversários, cantar o hino, ir e voltar da escola, almoço, lanches, tarefas...

De *Sentimento do mundo* vem a primeira epígrafe do livro, mais exatamente do poema “A noite dissolve os homens”. Na segunda estrofe, há uma apóstrofe para evocar a aurora:

Aurora,
entretanto eu te diviso, ainda tímida,
inexperiente das luzes que vais acender
e dos bens que repartirás com todos os homens.
Sob o tímido véu de raivas, queixas e humilhações,
adivinho-te que sobes, vapor róseo, expulsando a treva noturna
(Andrade, 1995, p. 167).

A epígrafe brinca com a palavra aurora, que já não é mais aurora, torna-se Angola. A paronomá-sia mantém a vogal tônica, mantém a rima, e traz Angola para o poema... se nos versos de Drummond, a aurora é tímida e não experimentou acender as luzes do novo dia, no romance é Angola que desperta, ainda cheia de cicatrizes da guerra (tímido véu de raivas, queixas e humilhações), mas anunciando um movimento de ascensão e transformação da treva noturna em vapor róseo, em esperança. Por extensão, não poderíamos deixar de imaginar se Angola não é o próprio menino narrador, que também desperta, inexperiente, tímido, mas bem disposto a descobrir o que há por vir.

O título do romance alude a essa experiência cotidiana. Uma forma de começar uma conversa, de saudar um outro, de saudar um novo dia; um cumprimento que não é nem formal, nem informal. Ele ganha seus contornos a partir do vocativo que o acompanha, “camaradas”. Esse vocativo tem uma conotação política facilmente reconhecível e associável ao socialismo. Conta-se que com a queda do Czar, na Rússia, caíram também as formas de tratamento direcionadas à nobreza e, uma forma que já era utilizada pelo movimento socialista alemão, “*kamradé*”, passou a ser utilizada como um pronome de tratamento direcionada aos cidadãos russos em geral, pensados todos como companheiros de luta. A palavra vem do grego, *kamára*, passando para o latim como *camara* ou *camera*, significando uma cobertura abobadada de navio ou de prédios comunitários. Os camaradas seriam aqueles que compartilhavam tal tipo de alojamento... daí a palavra aproxima-se de uma acepção um pouco mais bélica, de soldado, de companheiro de luta, uma luta que envolve partilhar dormitórios improvisados em prol de um ideal comum, no caso, o socialismo, a independência...

O título do romance faz alusão à independência angolana e ao papel que o MPLA - Movimento Popular de Libertação de Angola - teve nesse processo. Fundado em 1956, o MPLA já fazia frente à colonização portuguesa e se consolidou como partido após a independência, que aconteceu em 1975. Recebeu apoio material e ideológico do bloco soviético durante a Guerra Fria, o que explica a presença dos professores cubanos, um grupo de personagens fundamental na composição de *Bom dia, camaradas*. A presença dos professores traz para o menino narrador uma dimensão internacional da guerra e uma marca de alteridade, tanto na língua, como nos costumes e na forma altiva de entrega a um ideal que esses professores carregam.

Assim, desde o título percebemos o caráter cotidiano e político que vai compor o relato do jovem narrador. Ele conta, a partir do que a sua idade permite, a sua experiência juvenil de ir aos poucos se afastando do doméstico (*domus*) para o político (*pólis*), e isso implica em um progressivo interesse pelo conhecimento sobre o outro, no caso, os adultos - os professores cubanos, o cozinheiro, a tia que vem de Portugal. Esses três personagens possuem com o narrador um elo “permitido” entre ele e o mundo; é a distância segura que, por enquanto, ele pode tomar da casa: a tia é angolana, veio visitar e hospedar-se na casa da família, mas mora em Portugal, ou seja, apresenta para o narrador um contato filtrado com

o exterior ao mesmo tempo em que ele mesmo também pode se arvorar a apresentar Angola para a tia através da sua imatura experiência com o próprio país. O cozinheiro vem de uma outra Angola - tanto social, quanto política, quanto histórica -, mas é aceito dentro da casa (*domus*) e, cotidianamente, pode fazer o menino saber da existência dessa outra Angola, a Angola dos subúrbios, iletrada, que viveu os tempos de colônia.

Os professores estão em outro lugar, frequentado também cotidianamente, pelo narrador. Idealmente, para os mais jovens, a escola é quase como uma extensão da casa, onde eles se preparam para enfrentar o mundo; é como se a escola fosse um ensaio do que se viverá “em mar aberto” durante a idade adulta. Ou, a escola pode ser uma experiência da *câmara*, já em seu sentido político, de onde se reúnem para tomar decisões políticas.

Tomando essa reflexão como base - a interposição entre os espaços domésticos e os espaços públicos, principalmente aqueles em que se suspeitaria a possibilidade de reuniões públicas, próprias da câmara - façamos um movimento por três câmaras principais de negociação e compartilhamento de experiências: a cozinha, a escola e a rua.

Primeira câmara: a cozinha

O romance parece começar pela metade, de um jeito bem informal, “Mas, camarada Antônio, tu não preferes que o país seja assim livre?, eu gostava de fazer essa pergunta quando entrava na cozinha. Abria a geleira, tirava a garrafa de água” (Ondjaki, 2006, p. 17). É um ato mecânico, quase irrelevante, de ir até a cozinha, beber um copo d’água e aproveitar para puxar um assunto qualquer com quem está por ali, no preparo das refeições. No caso do romance, é o camarada Antônio, um senhor de idade, negro, que viveu em um país colonizado; ou melhor, viveu mais em um país colonizado do que independente, e por isso torna-se um assunto comparar antes e depois de maneira provocativa enquanto se toma um copo d’água. Poderiam falar sobre o tempo, poderiam ficar em silêncio, mas falam de política.

Para o menino, a resposta do camarada era chocante, pois ele “tinha ouvido histórias incríveis de maus tratos, de más condições de vida, pagamentos injustos, e tudo mais” (Ondjaki, 2006, p. 17), enquanto o camarada dizia que “no tempo do branco isto não era assim” (Ondjaki, 2006, p. 17) e que tinha sido muito bem tratado. O menino esperava sentado por mais palavras, mas o camarada ficava calado, nas atividades da cozinha, e pegava a garrafa para guardar. Era preciso guardar a água gelada para hora do almoço, assim como o camarada Antônio guardava as histórias desse outro tempo, do tempo do branco; se o camarada falasse, poderia povoar a imaginação do narrador com outras histórias, o que talvez trouxesse mais granulações a um passado que ele só conhecia de ouvir dizer e, ao que tudo indica, conhecia relatos anti-coloniais que, justamente, louvavam a independência e ressaltavam os males do domínio português. Tal como a água gelada, as histórias desse outro tempo deveriam ser sorvidas aos poucos.

As atividades desse eu menino sem nome vêm descritas, comentadas, recheadas de detalhes que paulatinamente nos dão a conhecer a Angola miúda, de gente que vê o mundo de baixo, ao rés-do-chão. E por isso mesmo, detalhes que passariam despercebidos em uma narrativa “de gente grande”, aqui dão o tom das impressões registradas.

O ambiente da cozinha com a sua agitação permanente ocupa boa parte do romance e traz para nós, leitores, esse registro descompromissado das atividades do cotidiano. Como não poderia deixar de

ser, o cotidiano é marcado pela comida e pelo momento das refeições. Assim, os dias começam pelo som do rádio - outra marca do cotidiano - e pelo mata-bicho. O pequeno narrador, de manhã, vai matabichar aos pés de um abacateiro, e se deixa levar por elucubrações que misturam os tons do despertar recente às cores da manhã. Por vezes, quem está ali para ouvir seus devaneios é o camarada Antônio, personagem marcada pela preferência pelo silêncio ou por não endossar os ideais de liberdade e independência do menino. Outras vezes, quem está ali é o pai, uma outra marca do silêncio, e que se dispõe mais a comentários soltos do que a uma conversa.

O almoço é a refeição comunitária da família, quando o narrador está junto com as suas irmãs e seus pais. Todas essas refeições começam com uma agitação de conversas, das irmãs que chegam da escola cheias de assuntos, da mãe e do próprio narrador, que quer também falar. Mas todos são interrompidos, religiosamente, pelo noticiário do rádio; para poder escutar, o pai é quem garante o silêncio de todos. Todas as conversas, brigas, informações e perguntas devem acontecer antes da hora do jornal, o que traz uma urgência desesperada aos primeiros momentos dos almoços familiares. Se a refeição começa na urgência da falação, ela termina no silêncio monótono das notícias.

A cozinha configura-se, assim, como um espaço da casa em que reúnem-se pessoas em torno das refeições e das notícias que vêm de fora. Ali, juntos, as pessoas podem confabular, discutir assuntos em um tom informal e íntimo, como é costumeiro nas conversas da cozinha. É como um espaço que intermedia as relações entre o dentro e o fora, daquilo que pode acessar o privado, mas pode ser compartilhado com o exterior, no caso, a comida. Mesmo ainda estando dentro, é um primeiro passo para o fora.

Segunda câmara: a escola

Para além de seu círculo familiar, do pai, mãe e irmãs, temos os professores cubanos, camaradas que vieram ajudar o MPLA na guerra e que, aparentemente, sabiam lidar com situações extremas, como supostamente eram as que Angola vivia. Mas a Angola desse narrador desafia essa visão de adulto e pode descrever com alegria uma escola que se mantém de pé aos trancos e barrancos. O tom não é de denúncia, não é de queixa, não é de desdém. É de alegria por ver os amigos, fazer troças, cantar o hino no pátio. Os camaradas cubanos são professores singulares, mas talvez a maior singularidade que exibem para o narrador é não possuírem relógios, não saberem falar português direito...

A escola é intimamente conhecida. Praticamente não somos formalmente apresentados a ela, tamanha é a familiaridade do narrador com o espaço. A escola é como uma parte da vida e vamos nela adentrando a partir de seus pequenos detalhes, as inscrições no muro, os desenhos nas carteiras, o pátio, as confusões entre os alunos e os professores. Mesmo os colegas e os professores vão ser conhecidos em suas particularidades. A primeira cena na escola é um relato de uma briga entre uma professora e uns alunos indisciplinados. O narrador chega depois do caso acontecido e quer se atualizar nas “fofocas”.

Se, por um lado, a escola parece ser quase que uma extensão da casa, devido ao grau de intimidade do narrador com o espaço, ela também mostra a sua face de “mundo louco” rapidamente. Há um rumor que cresce e toma força entre as crianças, o do “Caixão Vazio”. A primeira vez que o narrador ouve essa história é ao chegar da escola e encontrar um grupo de amigos conversando na rua. Supostamente, o Caixão Vazio tinha atacado a escola de uma vizinha chamada Eunice. Um caminhão chegava, com um caixão vazio dentro dele, cheio de homens vestidos de preto, que atacavam a escola e violavam as professoras e as alunas (cf. Ondjaki, 2006, p. 47-8-9). O narrador imagina o mapa: calcula a distância

entre a sua escola e a de Eunice e logo conclui que, tendo já ocorrido o ataque na escola de Eunice, a sua estaria entre os próximos alvos.

Essa tensão vai crescendo entre as crianças, que esperam aterrorizadas, cada dia com mais agonia, a chegada iminente desse caixão. Os rumores proliferam, o disse-me-disse é sussurrado, falado pelos cantos, de maneira que se, eventualmente, ele chega a ser falado em voz alta, ele toma formas e proporções tão absurdas que os adultos não conseguem entender aquela confusão. Por causa disso, inclusive, o rumor cresce e não há quem lhe dê freio. No dia da maior agonia, em que o Caixão Vazio chegaria a qualquer momento, o professor vai dar aula e pede para as crianças abrirem os cadernos. Obviamente, ninguém trouxe o caderno, já que seria o dia do assalto. É curioso que as crianças se recusam a levar os cadernos, mas vão à escola mesmo “sabendo” que serão atacadas. O professor, completamente ignorante de tudo, é quem se dispõe, finalmente, a ouvir sobre o Caixão Vazio. Um professor cubano, é claro. Só ele consegue furar a bolha do rumor e pede que se explique o que é o Caixão Vazio. Como ele é estrangeiro e exhibe diversas incompreensões sobre o que seria óbvio para todos, as crianças abrem essa exceção e finalmente lemos a expressão do medo, aliada à imaginação ficcional, causada por um boato. Cito aqui a reação do professor diante dessa ameaça:

- Eles entram e bem, e até vão entrar com um camião...
- No quiero que se queden con esa cara... están pálidos de miedo! Miren, la escuela también es un sitio de resistencia... Qué quieren esos payasos?
- Querem tudo, camarada professor, vão levar algumas pessoas com eles, vão violar professoras e não sei bem o que fazem nos professores... - o Cláudio disse aquilo assim em tom de assombração. Mas o camarada professor não estava assustado.
- Miren, les garantizo que no van a hacer nada de eso... no aquí en nuestra escuela. Hacemos una trinchera; si fuera necesario entramos en combate con ellos; defendemonos con las carteras, con palos y piedras, pero luchamos hasta el fin!
- bateu de novo com o punho na secretária, ele suave, suave.
- Ó camarada professor, mas como é que nós vamos lutar se eles têm akás... tem marakov's... (Ondjaki, 2006, p. 70).

A ameaça que assolava a imaginação das crianças não assusta o professor. A turma toma a reação dele como uma inocência, uma vez que ele era estrangeiro e não saberia o quão perigoso era o Caixão. O fato do Caixão Vazio ter se tornado um assunto discutido em voz alta somente em sala de aula já é revelador de como a escola é, com efeito, uma câmara de discussão e exposição de assuntos, inclusive de solução de conflitos que não necessariamente pertencem ao conteúdo escolar.

O Caixão Vazio não ataca residências, comércio, prédios do governo. Ataca escolas. E o medo se expõe na escola, infelizmente, em um grau que já não se podia mais controlar na iminência do “ataque”. De fato, bastou um “ai uê, mamã!” (Ondjaki, 2006, p. 70) para o descontrole tomar conta de todos. A gritaria, a correria, o caos da fuga em grupo se alastrou como pólvora, e mesmo com o professor incitando que todos ficassem para defender a escola, a confusão já estava instalada e era incontrolável.

Ainda sim, podemos pensar que de fato a escola é um lugar de resistência, como dizia o camarada professor. Não somente de uma resistência institucional, mas de uma resistência difusa, articulada pelos grupos, exatamente por aqueles que se reúnem nessa câmara chamada escola, onde as experiências são negociadas e compartilhadas cotidianamente. É no ambiente da escola que o boato se espalhou e ganhou

corpo; é lá que se formaram estratégias de ação e de fuga. Toda a turma do narrador já tinha seus planos para quando eles chegassem. Eram duplas, trios ou pequenos grupos que, conhecendo profundamente o ambiente escolar, escolheram seus parceiros e traçaram suas rotas, desde a saída da escola até a fuga pela rua, com pontos de encontros em lugares onde eles pudessem esperar uns aos outros em segurança.

E não é exatamente isso que se faz em uma câmara? Diante de uma ameaça, os combatentes liberam, como verdadeiros camaradas, sobre como vai ser a sua ação. Sem necessariamente estarem sujeitos a um poder centralizador, a câmara é o lugar em que as decisões são tomadas de forma horizontal, em blocos, formando falanges de atuação. A escola, nesse sentido, se conforma ao que se espera da origem etimológica de seu nome - *scholé*, do grego, é o lugar de conferências, de discussão. É um espaço de folga, de ócio, onde pode-se, exatamente por causa disso, estabelecer uma discussão que leve ao aprendizado.

O camarada professor, naquele momento, sugere aos alunos um combate organizado, talvez com ele mesmo como coordenador daquela resistência. Seria um aprendizado para os alunos, certamente; era o que a experiência combativa e militar do professor poderia trazer naquela situação. Observemos, no entanto, que haveria uma distinção entre as decisões que são tomadas na câmara e as decisões que são tomadas pelo comando executivo da câmara. As decisões do comando executivo alinhavam estratégias de combate que funcionam de cima para baixo, pensando nos movimentos dos camaradas atuando juntos, segundo um comando vertical. As decisões tomadas na câmara provêm das conversas entre os camaradas e, por isso mesmo, formam de maneira horizontal seus próprios movimentos. De fato, naquela situação do Caixão Vazio prevaleceu o *ethos* da câmara, e os alunos camaradas “organizaram-se” para fuga.

É interessante como o aspecto do burburinho, exatamente essa conversa em voz baixa, entre pessoas próximas, que dormem (ou estudam?) juntas se fez tão presente e potente nessa situação. Depois, quando a fuga acontece, todos se salvam e se surpreendem com a potência caótica que o movimento da câmara pode promover; ainda sim, a conversa da câmara não para. Todos querem estar novamente juntos para discutir a fuga, descrever o que viram, falar sobre a própria perspectiva daqueles momentos:

...mas tanto eu como o Cláudio estávamos só a procura de vestígios. Como era possível que a escola estivesse assim intacta (esta também aprendi com a Petra)? Nem havia marcas de pneu no chão, nem havia buraco de bala na parede, e todas as professoras e professores estavam presentes, o que inclui já o professor de Química, que estava bem concentrado embora não soubesse o hino todo, e a veloz (acho que posso dizer aqui esse termo) camarada professora de Inglês (Ondjaki, 2006, p. 82).

Depois do ataque do Caixão Vazio, no dia seguinte, todos os alunos vão cantar o hino no pátio da escola, em uma celebração cívica que já tinha sido agendada previamente. Enquanto a cerimônia acontece, o narrador tenta ver os rastros do ataque do dia anterior. Como um jovem, que ainda tem muitas palavras para experimentar, ele experimenta e deixa essa marca em sua reflexão: intacta, veloz... novos adjetivos que aprendera recentemente e que talvez pudessem ser utilizados nesse momento.

E no disse-me-disse, em que vão retomar o início de tudo, verificam que não sabiam quem tinha dado o alerta da chegada do caminhão. Ninguém viu o caminhão. Ninguém viu os akás e os marakóv's. Ninguém viu o Caixão Vazio. Ninguém foi levado. E sem que se faça uma conclusão ordenada, organizada, concluem que não houve Caixão Vazio. Como dizia o Oswald de Andrade: “Já se disse tanto. A gente escreve o que ouve – nunca o que houve” (Andrade, 2007, p. 48).

Cabe ressaltar aqui que essa lenda urbana, a do “Caixão Vazio”, aterrorizou os moradores de Luanda por muito tempo. Em reportagens de jornal, conta-se que esse grupo criminoso supostamente atacava somente escolas, mas nunca se teve qualquer prova ou ataque comprovado do grupo:

Tudo não passou de um enorme boato, só que, o verdadeiro problema, é que as populações interiorizaram que o grupo existia e esventrava as vítimas. Por isso, sempre que alguém gritava “*Caixão Vazio*” as pessoas fugiam que nem loucas. Nas salas de aulas, os professores deixavam os alunos à sua sorte e o caos instalava-se. Durante semanas escolas não tiveram alunos. Aproveitando-se do medo instalado, não faltou quem utilizasse o nome “*Caixão Vazio*” para antecipar o fim-de-semana¹

A segunda câmara do romance, a escola, já não é um espaço intermediário, como a cozinha, entre o que vem da rua para entrar na casa. O menino sai sempre com a mesma rotina para um espaço “protegido”; essa rotina cria, entre os frequentadores desse espaço, uma intimidade, por conta da proximidade e da frequência do contato. Assim, a escola funciona como uma câmara, por causa dessa situação horizontal de contato em que seus frequentadores se encontram. Mesmo o poder hierárquico estabelecido - os professores, a coordenação, a diretoria - está ciente da potência de câmara da escola, o que implica em tentativas de equilibrar as imposições e os acordos para promover a vivência própria da câmara combinada à sujeição a uma autoridade centralizadora. Os alunos podem, dessa forma, agir como camaradas, mas devem se sujeitar às normas impostas para essa coletividade. Esse ambiente, como vimos, permite muitas aproximações que escapam do domínio da casa e ampliam o leque de relações do narrador.

Terceira câmara: o passeio na rua com a tia

A última câmara é o passeio na rua, em que o narrador sai com a tia Dada. A tia é irmã do pai e, até onde podemos saber, ela morava em Portugal e não visitava Luanda fazia muito tempo. O narrador conhecia sua voz pelo telefone, mas não lembrava de suas feições ou de seu cheiro. Mesmo assim, o encontro da tia com a família traz uma intimidade imediata. Para o menino, essa intimidade é muito bem vinda, pois a tia vira uma fonte de informações - uma paciente fonte de informações - e ele pode perguntar a ela sobre tudo que ele não pergunta para ninguém; ou melhor, a tia tem paciência para desvendar todas as suas curiosidades e responder perguntas que talvez os outros adultos não respondessem, ou por acharem óbvio demais ou por não aguentarem mais serem sufocados com tantas perguntas (situação bem comum entre os pré-adolescentes). Por outro lado, como a tia não conhecia ainda Angola independente, ela pode usar o menino como fonte de informações - uma empolgada fonte de informações - que está disposta a conversar e lhe contar detalhes e incompreensões da vida angolana:

Acordei novamente bem disposto porque ia à praia com a tia Dada, as minhas irmãs tinham aulas, e eu era o único que podia lhe acompanhar. Isso também era bom porque como íamos estar só os dois, ia dar para lhe enfiar umas baldas que não tinha ninguém ali só para me desconfirmar (Ondjaki, 2006, p. 51).

Mais uma vez, o registro do dia, bem próximo do gênero diário: como o narrador acordou, a descrição dos planos, da intimidade, de uma intimidade tão grande que confessa a mentira, faz ficção.

¹ Disponível: <https://www.rfi.fr/pt/angola/20180601-angola-luanda-vive-em-clima-de-inseguranca-angola-africa-lusofo-na>. Acesso: 27/07/2023.

O narrador acordou feliz com a perspectiva de inventar histórias para a tia sem ter quem o desmentisse. Mais do que o banho de mar, as brincadeiras na areia, ou qualquer atrativo infantil que a praia pudesse trazer, o menino se interessa pelo adulto, pela tia, por poder com ela conversar e impor o seu estilo ficcional para lhe apresentar Angola e Luanda.

Os dois passeiam de carro pela cidade enquanto o menino fala sem parar. Em um dado momento, ao ouvir sirenes e ver o pesado armamento das Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLAS), as forças militares de Angola que atuavam como polícia entre os anos de 1975 e 1991 - o menino infere que é o carro do presidente que vai passar. O menino e o motorista seguem o protocolo e saem do carro, mas a tia não entende, não quer pegar sol, acha um exagero e eles quase entram em pânico. A tia sai do carro, finalmente, ao que depois o menino replica: “tens que sair do carro para verem que não estás armada ou que não vais tentar alguma coisa...” (Ondjaki, 2006, p. 56).

Como podemos perceber, o tom do livro não é propriamente reclamar, documentar, ou registrar... o que vemos nesse episódio é mais uma anedota *en passant* de uma situação que aconteceu enquanto o menino e a tia passeavam. É um momento de *lost in translation*, em que a tia não conseguia entender o alvoroço dele para que saísse rapidamente do carro; apesar de falarem os dois a mesma língua, os códigos comportamentais de cada país não se traduziam. Depois disso, os dois seguiram para a praia e passaram a discutir a cor do mar.

Na praia, novamente, mais um episódio de incompreensão da tia, que pretendia ficar em um lugar que era dos soviéticos:

- Mas não podemos ficar aqui nessa praia tão “verzul”? - ela sorriu para mim.
- Não, tia, aqui não se pode. Essa praia tão “verzul” é dos soviéticos.
- Dos soviéticos? Essa praia é dos angolanos!
- Sim, não foi isso que eu quis dizer... É que só os soviéticos é que podem tomar banho nessa praia. Vês aqueles militares ali nas pontas?
- Vejo sim...
- Eles estão a guardar a praia enquanto outros soviéticos estão lá a tomar banho. Não vale a pena ir lá que eles são muito maldispostos.
- Mas porquê essa praia é dos soviéticos? - agora sim ela estava mesmo espantada.
- Não sei, não sei mesmo. Se calhar nós também devíamos ter uma praia só de angolanos lá na União Soviética (Ondjaki, 2006, p. 57).

O diálogo entre a tia e o menino expressa essa incompreensão mútua. De um lado, o narrador se sente orgulhoso por ter conseguido impressionar a tia, por outro, não consegue explicar a razão de não poderem ficar naquela praia. A tia não vê sentido na proibição; antes, não consegue verificar se há, de fato, alguma proibição.

O tom informal da conversa, marcado pelas expressões corriqueiras e pelo uso de uma palavra inventada para falar da cor do mar, o “verzul”, é um dos aspectos notáveis das conversas com a tia. Os dois transitam da observação de costumes para a observação da paisagem; falam de família, falam de política. Discutem aspectos cotidianos da vida, o dinheiro, o cartão, a quantidade de chocolates. São conversas que versam sobre a expressão do grande no pequeno, ou sobre as pequenas insígnias do poder público na vida privada.

Como a tia conseguia comprar muitos chocolates? Onde estava guardado o cartão de abastecimento? Quantas pessoas deveriam ter lhe emprestado cartões para que ela trouxesse tanta comida? As conversas funcionam como contraponto à vida do narrador, pois com a tia tudo era diferente, e o menino sempre faz interpelações de modo a ressaltar essas diferenças. Além disso, como estava há muito tempo fora, a tia incita no menino essa vontade de servir como embaixador, intérprete, tradutor de uma vida para outra, de um país para outro, de uma idade para outra. A tia, pacientemente, escuta o menino, que inventa baldas, pelo simples prazer de inventar, exagerar, acentuar a violência, apelar para o inverossímil.

Nesse sentido, seria um pouco assim que o narrador se forma como tal, fazendo seus testes e inventando suas histórias para a tia, pois em sua presença deve sentir que há o que contar; a partir do registro diário, do factual, do que poderia acontecer, no sentido que Aristóteles nos preconiza - de que a literatura nos conta o que poderia acontecer, dentro da verossimilhança e da necessidade -, transita-se para um outro tipo de registro. Pois se a necessidade do menino é inventar, a verossimilhança é ultrapassada. Mas poderíamos julgar o menino, por explorar as margens do possível?

O episódio do Caixão Vazio nos demonstra que não. A própria sociedade parece faminta pelo inverossímil, pela construção de um lugar ficcional. Como uma das epígrafes do romance afirma, “aqui em Angola não dá pra duvidar que uma coisa vai acontecer” (Ondjaki, 2006, p. 99).

No último espaço, ou na última câmara, já estamos completamente na rua, mas lemos uma intermediação entre o que é público e a sua tradução para alguém que o narrador conhece do ambiente privado. Podemos perceber que quanto mais o narrador sai do ambiente doméstico, mais apto ele se sente a fabular, ou a con-fabular, a fabular junto com outras pessoas, ou utilizar outras pessoas para treinar as suas fabulações.

As confabulações do narrador do romance, com suas incursões experimentais entre o factual, o possível e o impossível, compõem essa Angola ao rés do chão; quase uma crônica de uma Angola pequena e, por isso mesmo, tão humana. Como nos diz Antônio Candido, sobre o gênero crônica, em “A vida do rés do chão”:

Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos cadentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, - sobretudo porque quase sempre utiliza o humor (Candido, 1992).

O romance de Ondjaki, como vimos, é um registro enviesado de uma juventude que nos leva ao miúdo, à singularidade de uma experiência, aproximando paulatinamente a confabulação da câmara à construção ficcional. Talvez isso seja o mais encantador nesse romance: o trânsito da confabulação da câmara para a ficção. A *poiesis* de uma verdade na forma mais direta e na forma mais fantástica, como nos diz Candido.

Mia Couto, em uma conferência intitulada “Encontros e encantos - Guimarães Rosa”, comenta que Angola e Moçambique viveram “a aplicação esforçada do modelo estético e literário do realismo socialista” (Couto, 2011, p. 113). A despeito dessa aplicação, lemos em *Bom dia, camaradas* uma outra lógica, uma composição pouco exotizante, pouco afeita à descrição profética de uma “miséria melhorada”. Lemos a forma de um relato; a forma através da qual o narrador resolve contar suas experiências; a escolha da sua forma de suportar: anunciando, com muito bom humor, uma ficção inexperiente, e por

isso mesmo, muito autêntica, que acende as luzes de uma nova aurora, de uma Angola miúda, que encena a si mesma na ficção da câmara.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do Mundo*. 2a ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

ANDRADE, Oswald de. *Serafim Ponte Grande*. 9a edição. São Paulo: Globo, 2007.

ANGOLA: Luanda vive em clima de insegurança. *FRI*, 2018. Disponível em: <https://www.rfi.fr/pt/angola/20180601-angola-luanda-vive-em-clima-de-inseguranca-angola-africa-lusofona>>. Acesso em: 7 mar. 2023.

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1981.

CANDIDO, Antônio. “A vida ao rés-do-chão”. In: *Para gostar de ler: crônicas*. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003. P. 89-99. Disponível em: <<https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/Antonio%20Candido%20A%20VIDA%20AO%20R%20C%89S%20DO%20CH%20C%83O.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? E outras intervenções - Ensaaios*. 8a reimpressão. 1a edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português*. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1992.

ISIDRO, Pereira S.J. *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*. Cidade do Porto: Edições da Livraria Apostolado da Imprensa, 1976.

ONDJAKI. *Bom dia, camaradas*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2006.

ONDJAKI. Da memória da infância à construção de um romance que contorna a História de Angola. Entrevista concedida a MELLO, Flávio Corrêa de; CARLOTTI, Tatiana. *Carta Maior*. Agosto de 2006. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Da-memoria-da-infancia-a-construcao-de-um-romance-que-contorna-a-Historia-de-Angola/12/11300>. Acessado em: 29 ago. 2022.

EM DEFESA DA CRIANÇA QUEER: PENSANDO A VULNERABILIDADE DA INFÂNCIA

Fábio Reis
Victor Santiago

“Logo, não existe mutilação em criança, não existe mutilação em adolescentes, essa é mais uma tentativa de promoção do caos, da desinformação, da mentira, dessa frente antitrans que vem ganhando força não só no Brasil, mas em todo o mundo. É um ódio irrestrito fantasiado de preocupação. É uma violência contra um grupo que já é massacrado historicamente.”

Erika Hilton

Em defesa da criança queer

Em discurso recente durante uma audiência pública¹ organizada pela Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância e Família, Erika Hilton, mulher transsexual e Deputada Federal pelo estado de São Paulo, coloca em xeque a suposta preocupação que setores mais conservadores da sociedade têm com a infância. Ela rebate veementemente o argumento falso, apresentado por membros da comissão, de que crianças e adolescentes brasileiros estariam sendo submetidos a processos transexualizadores e tratamentos hormonais, compreendidos assim como uma mutilação a seus corpos. Entretanto, como Hilton bem ressalta em sua fala², no Brasil, tratamentos hormonais em pessoas trans só podem ser feitos a partir dos 16 anos de idade, e processos transexualizadores são possíveis apenas a partir dos 18. O trecho de seu discurso, aqui recuperado em epígrafe, desse modo, denuncia crenças heteronormativas e valores transfóbicos e criminosos que, disfarçados de zelo pela infância, comparecem em discursos políticos e institucionais para perpetuar uma violência histórica contra um grupo de pessoas extremamente vulnerabilizado e violentado.

Como divulgado na página do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)³ em 10 de março de 2023, foram registradas, em 2022, 131 mortes de pessoas trans e travestis⁴ no Brasil, sendo 65% dessas mortes motivadas por crime de ódio, com crueldade, afora as 84 tentativas de homicídio contabilizadas contra o

1 A fala de Hilton está disponível no canal da UOL na plataforma *YouTube*. Ver <https://www.youtube.com/watch?v=xFW-6JoNynCA>.

2 Ver epígrafe.

3 Disponível em <<https://www.cnj.jus.br/observatorio-dos-direitos-humanos-violencia-contra-pessoas-trans-exige-mobilizacao-do-poder-publico/>>. Acesso: 24/07/2023.

4 De acordo com a pesquisadora e professora travesti Letícia Nascimento (2019), o termo “trans” abarca diversas identidades não cisgêneras, tais como transexuais, mulheres transgêneras, homens transgêneros, transmasculines e pessoas não binárias. Contudo, apesar de o termo trans, contemplar as mulheres travestis, mencionaremos, assim como Nascimento o faz, as identidades travestis separadamente, devido à grande marginalidade e violência as quais essas pessoas são submetidas (Nascimento, 2019, p. 19).

mesmo grupo. Além disso, com base na pesquisa realizada pela sargenta Bruna Benevides (afastada em 2012 da Marinha do Brasil por se declarar uma mulher trans) e divulgada no dossiê *Assassinatos e Violências Contra Travestis e Transsexuais Brasileiras em 2022*⁵ (apresentado à ministra Rosa Weber, presidente do CNJ e do Supremo Tribunal Federal durante reunião do Observatório dos Direitos Humanos do Poder Judiciário), 5,3% das 131 mortes já referidas foram de adolescentes entre 13 e 17 anos de idade. Assim, os dados aqui apresentados justificam a fala inflamada de Hilton no que tange à urgência de mobilização do poder público para proteger esse grupo social tão vulnerabilizado. À vista disso, sua denúncia é fundamentada em evidências, demonstrando, por consequência, que a preocupação de alguns políticos conservadores com a infância é informada por uma noção de gênero e sexualidade discriminatória e excludente, como enfatiza a própria deputada.

Se pessoas transsexuais e travestis, para além de serem inúmeras vezes expurgadas do seio de suas famílias, já sofrem uma série de abusos e marginalização na vida adulta por conta de suas performances de gênero dissidentes, crianças *queer* também experimentam a exclusão e a violência em seus corpos. A hipocrisia por trás de uma suposta preocupação com a infância é revelada por Hilton – também uma vítima da transfobia, tendo sido expulsa de casa aos 14 anos de idade pela própria mãe – a partir do caso do assassinato da cearense Keron Ravach⁶, adolescente transgênero de 13 anos, brutalmente assassinada por outro jovem de 17 anos, um rapaz que tinha antecedentes criminais por roubo e furto. Esse crime bárbaro nos mostra como a estrutura homotransfóbica da nossa sociedade captura e aprisiona todas as pessoas para, no fim das contas, não proteger de fato a infância, visto que Keron foi morta por um outro jovem que reproduzia as opressivas ideologias heteronormativas⁷ que oprimem e violentam quem não performa a cisgeneridade.

A infância, de fato, tem ocupado o centro de uma disputa entre quem diz protegê-la apenas para garantir a manutenção da “heterossexualidade compulsória” (Cf. Butler, 1990) como regime político, por um lado, e quem se levanta também em defesa de uma outra criança, a criança *queer*, aquela que escapa aos limitados e limitantes enquadramentos heteronormativos e, conseqüentemente, escapa dos ditos discursos de proteção em favor da infância. Essa é precisamente a questão colocada pelo pensador transexual contemporâneo Paul Preciado em seu célebre artigo “¿Quién defiende al niño queer?”⁸ (2019). Para Preciado, os defensores da infância e da família apelam à família política que eles mesmos constroem, e a uma criança que se considera de antemão heterossexual e submetida às normas performativas de gênero (Preciado, 2019, p. 63). Desse modo, a infância que se quer proteger é a de uma criança imaginária, privada de qualquer forma de resistência: um corpo, como prossegue Preciado, ao qual não se reconhece o direito de governar pois é impossível para uma criança se rebelar politicamente contra o discurso dos adultos⁹.

O argumento de Preciado ganha ainda mais força na medida em que ele inventa, retrospectivamente, uma cena de enunciação da própria infância para dar o direito de réplica à criança governada que ele mesmo fora, uma criança supostamente protegida e preservada por discursos falaciosos. Uma criança que é, nas próprias palavras do autor, o resultado de um dispositivo pedagógico terrível, o lugar onde se projetam todos os fantasmas, a justificativa que permite que o adulto naturalize a norma. O que se quer

5 Disponível em <<https://antrabrazil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>>. Acesso: 24/07/2023.

6 Ver notícia divulgada no portal do G1: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/01/08/jovem-trans-de-13-anos-foi-morto-a-pauladas-no-ceara-por-cobrar-divida-de-r-50-do-suspeito.ghtml>>. Acesso: 20/07/2023.

7 Como afirma o linguista aplicado B. Kumaravadivelu (2006, p. 142), ideologia é o significado a serviço do poder, que, neste caso, são ideologias de poder heteronormativas que oprimem e violentam pessoas que não performam a cisgeneridade.

8 “Quem defende a criança queer?”

9 *Ibidem*, p. 63.

defender, Preciado conclui, não são os direitos das crianças, mas as normas sexuais e de gênero que os adultos internalizam através de um sistema educativo e social que castiga todas as formas de dissidência¹⁰.

A tematização da infância é o ponto central do presente ensaio. Partindo da pergunta feita por Preciado, partimos, assim como a deputada Erika Hilton, em defesa da criança *queer*, numa tentativa de desarticular o dispositivo pedagógico que projeta sobre as crianças os fantasmas de adultos heteronormatizados. Para isso, recorreremos aos pensamentos da filósofa americana Judith Butler e da educadora brasileira Letícia Nascimento para lançar luz sobre os dispositivos performáticos que desestabilizam uma noção de gênero orientada por uma matriz heteronormativa. Antes disso, porém, orientados pelas considerações da filósofa italiana Adriana Cavarero, tentaremos averiguar de que forma a criança (e, mais especificamente, o recém-nascido) representaria a epítome de uma vulnerabilidade e de um desamparo que requerem um esforço ativo: o cuidado. Após esse percurso, proporemos pensar, de modo *queer*, sobre uma nova lógica do cuidado.

Vulnerabilidade e desamparo

É no capítulo intitulado “The Vulnerability of the Helpless”¹¹ que a filósofa italiana Adriana Cavarero, em seu livro *Horrorism: Naming Contemporary Violence* (2009), assinala uma distinção elementar entre a vulnerabilidade e o desamparo¹² ao articular o pensamento de Hannah Arendt, Judith Butler e Thomas Hobbes. Cavarero retoma, num primeiro momento, a imagem de uma mulher sendo socorrida por um paramédico no dia 7 de julho de 2005, data de atentados no metrô de Londres.

Imagem 1 - Atentados do metrô de Londres em 2005



Fonte: <https://www.elmundo.es/elmundo/2005/07/07/internacional/1120734995.html>.

Acesso em: 25 jul. 2023

Para ela, o alinhamento entre o rosto do paramédico e a máscara usada pela mulher, ambos em destaque na fotografia, evidenciarão o contraste entre uma singularidade que a violência quer destruir (nesse caso, a da mulher) e uma outra singularidade que ainda não foi ofendida, revelada na fisionomia

¹⁰ *Ibidem*, p. 64.

¹¹ “A vulnerabilidade dos desamparados”

¹² O termo utilizado na tradução do texto original, em italiano, para a língua inglesa é “helplessness”. Neste capítulo, optamos por traduzi-lo para o português como “desamparo”.

do paramédico (Cavarero, 2009, p. 20). Há, de acordo com a autora, uma relação de cuidado entre essas duas figuras: o homem, que também está numa situação de vulnerabilidade, responde à vulnerabilidade da mulher com o seu cuidado. A máscara utilizada pela mulher, no exemplo apresentado por Cavarero, teria um caráter ambivalente, pois revelaria os dois polos que constituem a condição de vulnerabilidade: a ferida e o cuidado - considerando que o corpo vulnerável, exposto ao outro, está irremediavelmente aberto a ambas as respostas¹³.

Cavarero afiança que a singularidade característica do *status* ontológico do ser humano é também uma vulnerabilidade constitutiva, especialmente em termos corpóreos. Ela estabelece, dessa maneira, um diálogo com Hannah Arendt¹⁴, para quem o nascimento seria uma categoria ontológica decisiva. Ou seja, embora, como corpos, sejamos acompanhados pela vulnerabilidade em todo o decorrer de nossas vidas, apenas o recém-nascido é, de uma só vez, tanto vulnerável quanto indefeso. Para Arendt, Cavarero demonstra, nossa relação com o outro é o que nos torna seres únicos, o que, no caso do recém-nascido, assume a forma de uma exposição unilateral: o recém-nascido está absolutamente exposto e desamparado, está à espera de cuidado e não tem como se defender da ferida que pode vir a sofrer¹⁵.

Em seguida, Cavarero se debruça sobre o pensamento de Judith Butler¹⁶ em torno da vulnerabilidade como condição possível para que repensemos uma ideia de comunidade. Ela nos convoca a atentar para a tese de Butler de que a vulnerabilidade configura uma condição humana em que a relação com o outro é o que permite uma ontologia da ligação e da interdependência¹⁷. Assim, num contexto relacional, se reconhecer como vulnerável significaria recuperar a nossa responsabilidade coletiva pelas vidas dos outros. Ou seja, a partir da ferida sofrida, nossa atenção deve se voltar para a ferida do outro, de modo que possamos, enfim, reconhecer a nossa condição comum de vulnerabilidade. Cavarero assegura que Butler estaria preocupada, sobretudo, com uma lógica reativa da retaliação e da vingança, uma lógica baseada no postulado filosófico de um sujeito autônomo e soberano, que se considera fechado e autossuficiente. Um sujeito, a filósofa nos diz, que busca reconstituir a sua integridade imaginada pagando o preço de negar a própria vulnerabilidade, a própria dependência e exposição ao outro¹⁸.

Essa ontologia moderna individualista, para Butler (via Cavarero), deve ser radicalmente rejeitada em favor de uma resposta não-violenta à injúria que se sofre. Não por acaso, em *The Force of Nonviolence: An Ethico-Political Bind*¹⁹ (2020), Butler reitera sua aposta na interdependência como um compromisso político e ético ao apostar numa não-violência afirmativa que redistribui o luto ao longo do tecido social. Assim, a pensadora estadunidense oferece uma alternativa para a sua própria constatação de que, embora a precariedade nos atravesse a todos, há vidas enlutáveis, cujas perdas são lamentadas, ao passo que outras não são. A não-violência afirmativa de Butler, desse modo, seria, inicialmente, um comprometimento com a igualdade, caminhando na contramão de uma noção de sujeito sobre a qual toda a história da filosofia, de Platão em diante, se constitui²⁰.

Contra essa ilusão inscrita, segundo Cavarero, no nascimento do discurso filosófico para atingir a sua afirmação mais proeminente na modernidade, Butler enfatiza que o “eu” do sujeito não é fechado,

13 *Ibidem*, p. 20.

14 Cavarero faz referência ao texto *The Human Condition* (1958), de Hannah Arendt.

15 *Ibidem*, p. 21.

16 O texto de Butler aqui comentado por Cavarero é *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence* (2004).

17 *Ibidem*, p. 21.

18 *Ibidem*, p. 21.

19 Publicado no Brasil pela editora Boitempo como *Forças da não-violência: um vínculo ético-político*.

20 Alasdair MacIntyre via Cavarero (2009, p. 21).

pelo contrário: é aberto e está exposto ao outro. O que vem a ser “eu” é, desde o nascimento, constantemente interpelado por um outro. Butler lê essa dependência, a pensadora italiana supõe, nos termos da violência, da exposição ao abandono. Na criança, então, essa relação com o outro assumiria a forma de uma necessidade essencial de sustento, seguida por uma resposta de abandono, de violência, de inanição, de brutalidade, ou de falta de sustento. De acordo com Cavarero, o nascimento, em Butler, caracteriza uma mudança de perspectiva importante em relação ao pensamento de Hannah Arendt porque, ao contrário da pensadora alemã, Butler enfatiza a vulnerabilidade de quem está, inicialmente, exposto à ferida que pode vir do outro, e não ao seu cuidado e proteção²¹.

Cavarero dá continuidade a seu argumento nos lembrando que Hobbes contempla a mesma cena, a do nascimento, fazendo uma alusão mais específica ao papel materno nesse contexto. Hobbes vai apontar, segundo Cavarero, para um domínio da mãe sobre a criança, partindo do pressuposto de que a mãe é quem, naturalmente²², exerce absoluto poder sobre sua prole. Esse poder, como o autor tenta demonstrar com dificuldade, nos termos de Cavarero, se daria devido ao fato de que a própria sobrevivência do recém-nascido depende da mãe. Do ponto de vista da autora, Hobbes abstrai o poder de gerar da mãe e o substitui pelo poder de salvar ou de destruir. O domínio materno, portanto, é observado sob o prisma do recém-nascido, cuja vida está exposta às outras para a sua própria autopreservação. Em outras palavras, o recém-nascido é uma vida vulnerável e, acima de tudo, indefesa²³.

Cavarero nos adverte, entretanto, a não esquecer que Hobbes é um dos principais precursores do individualismo moderno, responsável por uma ontologia em que os sujeitos são autorreferenciais, atomizados, fechados em si mesmos e concentrados apenas no desejo de se manterem vivos, uns às custas dos outros, uma ideia que Butler tenta desestabilizar. O que une esses sujeitos, para Hobbes, é o medo da morte violenta, o medo de sofrer nas mãos de outrem, o medo da guerra de todos contra todos. Como Cavarero afirma, não surpreendentemente, a mãe, como uma assassina em potencial, também assume o seu lugar nesse panorama hobbesiano de violência recíproca e natural. No entanto, Cavarero continua, precisamente porque essa reciprocidade está ausente aqui, e por conta também de uma resposta da mãe que admite tanto a violência quanto o cuidado, haveria um óbvio descompasso na relação entre a mãe e o recém-nascido²⁴. O recém-nascido, logo, não é um combatente gozando de perfeita autonomia e simetria em relação a seus oponentes, mas uma vida completamente desamparada e vulnerável de forma unilateral. Tanto é que Hobbes, conclui Cavarero, atribui à mãe o poder sobre sua cria, um poder que se estabelece no jogo entre a salvação e a destruição.

A infância, em última instância, permite que o vulnerável seja lido em termos de uma alternativa drástica entre a violência e o cuidado. Isto posto, Cavarero finaliza seu capítulo com a imagem bíblica do sacrifício de Isaque, filho de Abraão, em que essa alternativa entre violência e cuidado assume um aspecto diferente: na passagem em questão, Abraão precisa decidir se erguerá as mãos para golpear o próprio filho, atendendo a um pedido divino, ou não. Na alegoria do velho testamento, Deus poupa Abraão de sacrificar seu único filho, mas, se pensarmos para além do texto bíblico, a criança precisa de mãos que não apenas se abstenham de ferir: é necessário que essas mãos também cuidem, nutram e protejam. Por necessidade, a vulnerabilidade da criança sempre convoca as mãos (que já não mais ferem) a um envolvimento ativo: o cuidado.

21 *Ibidem*, p. 22.

22 “Since it is Hobbes we are dealing with, obviously we must take the expression ‘by nature’ seriously.” (Cavarero, 2009, p. 22)

23 *Ibidem*, p. 23.

24 *Ibidem*, p. 23.

A violência contra os desamparados

Se Cavarero estabelece, no capítulo discutido anteriormente, uma diferenciação importante entre vulnerabilidade e desamparo, a autora retoma essa mesma distinção no capítulo chamado “Horrorism; or, On the Violence Against the Helpless”. Ao se lançar sobre o caráter repugnante das cenas de violência contemporânea, aquilo que ela mesma vai chamar de *horrorismo*²⁵, a autora encontra em Medusa e Medeia os ícones de um modelo de horror em que corpos femininos se explodem para despedaçar outros corpos²⁶. Por um lado, argumenta Cavarero, a figura mitológica da Medusa está relacionada ao assassinato da singularidade, à destruição da unicidade do ser, de sua integridade: um crime ontológico que vai além do assassinato em si. Por outro lado, ela prossegue, Medeia confirmaria um crime ontológico que incide não apenas sobre um corpo vulnerável, mas também sobre um corpo que está reduzido à condição primária de absoluto desamparo²⁷. Um crime que incide, dessa maneira, sobre o corpo da criança.

Embora a infância seja o período em que a vulnerabilidade e o desamparo coincidem, a filósofa italiana nos lembra mais uma vez que essas duas condições não são análogas. Ela assevera que o ser humano é vulnerável, pois seu corpo está exposto à ferida. Não obstante, essa vulnerabilidade corpórea não pressupõe a ferida em si, apenas o seu potencial, no sentido de que a ferida pode acontecer ou não, a depender de fatores circunstanciais. Fazendo coro com Santo Agostinho, desse modo, Cavarero entende que o fato de um corpo não estar ferido no momento presente não o torna invulnerável²⁸. De fato, um corpo permanece vulnerável enquanto estiver vivo, sempre exposto ao *vulnus*²⁹, à ofensa que pode sofrer. Ainda assim, Cavarero pondera, o mesmo potencial que expõe o corpo à ferida também o submete ao cuidado: um corpo vulnerável, portanto, existe na tensão gerada por essa alternativa. Apoiada novamente no pensamento de Hannah Arendt e na centralidade ontológica e política que a filósofa alemã dá ao nascimento, Cavarero considera que a criança proclama a relação entre os seres como uma condição humana estruturalmente necessária. Vulnerável por excelência, a criança depende, por isso mesmo, de sua relação com o outro para que sua vida prospere. Consequentemente, para Cavarero, a criança constitui o principal paradigma de qualquer discurso acerca da vulnerabilidade, assim como também representa o principal paradigma de qualquer discurso sobre o abandono e o desamparo³⁰.

Ao recuperar a etimologia da palavra *helpless*³¹, Cavarero sugere ainda que estar desamparado significa não ter armas para ferir ou matar. Assim, a pessoa em condição de desamparo, ao sofrer um ataque ou uma ferida, não pode se defender. Indefesa e, por isso mesmo, submetida ao domínio de outrem, o desamparado se encontra substancialmente em uma condição de passividade da qual não consegue escapar. Nesse cenário de violência unilateral, em resumo, o outro ocupa uma posição de onipotência. Não há nessa relação, à vista disso, qualquer simetria, paridade ou reciprocidade. Há apenas uma pessoa indefesa e desarmada diante de uma ofensa.

Se a vulnerabilidade está completamente ligada ao desamparo na infância, é apenas posteriormente que as duas condições se desvinculam. A vulnerabilidade, assim compreendida, é um *status* permanente do ser humano, enquanto o desamparo pode variar amplamente, a depender de fatores como:

25 Grifo da autora.

26 Cavarero está aqui fazendo referência aos ataques suicidas perpetrados por mulheres, por vezes grávidas, no contexto do pós 11 de setembro.

27 *Ibidem*, p. 29.

28 *Ibidem*, p. 30.

29 Raiz latina do adjetivo *vulnerável*, cujo significado é *ferida, lesão* etc.

30 *Ibidem*, p. 30.

31 Aqui traduzida, novamente, como “desamparado”.

infortúnios de ordem natural, angústia, sofrimento, doenças. Nesses casos, como Cavarero nos lembra, por vezes dizemos que uma pessoa adulta está “as *helpless as a baby*”³², o que aponta para uma necessidade de cuidado e enfatiza a vulnerabilidade de quem está exposto, de forma unilateral, às feridas das quais não pode se defender. Para ilustrar seu argumento, Cavarero recorre ao exemplo dos *hooligans*, torcedores de futebol fanáticos que atacam pessoas debilitadas ou vivendo com deficiência por mera diversão³³.

Contudo, Cavarero conclui, por mais atrozes que sejam esses episódios cotidianos de horrorismo, o tipo de violência perpetrada pelos *hooligans*, por exemplo, é ocasional, e incide sobre pessoas que já se encontram em desamparo. A pessoa desamparada, então, é atacada, mas não é produzida, diferente do que acontece na tortura. Segundo Cavarero, a situação que se desenrola em torno da vítima indefesa e desamparada, na tortura, é produzida artificialmente. A coincidência entre a vulnerabilidade e o desamparo na tortura, por conseguinte, é o resultado de uma série de atos intencionais e planejados, do mesmo modo que as concepções de gênero e sexualidade, temas caros no presente texto para se pensar a criança *queer*, são produzidas através de uma série de atos intencionais que, repetidos à exaustão, ganham aparência de substância (Cf. Butler, 1993). Assim, a tortura revela vários aspectos desse horrorismo sobre o qual Cavarero se debruça. O centro da cena de tortura é ocupado por um corpo em sofrimento, um corpo que é reduzido e objetificado pela realidade da dor. Cavarero vai dizer que a violência não se apressa em afligir o corpo torturado, pois seu objetivo não é matá-lo. O corpo morto, na tortura, é apenas um resíduo da cena de violência, sob esse ponto de vista. A tortura, assim, se consome no corpo vivo e quer prolongar o seu sofrimento, levando a vulnerabilidade do torturado ao limite da dor e da ofensa (Cavarero, 2009, p. 31).

Como todo torturador sabe, existe uma diferença entre ser vulnerável e ser matável. Aquele que se pode matar está no limite entre a morte e a vida, enquanto o vulnerável está no limite entre a ferida e o cuidado. Quando o vulnerável também está em desamparo, a violência unilateral que o torturador inflige a esse corpo pode se desdobrar de formas ilimitadas (e irresistíveis), a menos que esse corpo morra: a morte sempre constitui, na tortura, um limite. É precisamente esse o limite contra o qual o horror mede a peculiaridade de seus crimes e funda seu domínio, Cavarero conclui³⁴. O horrorismo do qual ela trata, dessa forma, é caracterizado por um tipo de violência muito particular, que excede a própria morte, e que ganha evidência na origem etimológica da palavra *tortura* (do Latim *torquere*, que vai dar origem, em inglês, aos verbos *to torque* e *to distort*³⁵). Torturar, do ponto de vista de Cavarero, é torcer e distorcer o corpo, fazendo com que ele se despedace em sofrimento.

Cavarero encerra seu capítulo, enfim, recuperando o exemplo de Medeia, a mãe infanticida que a ajuda a refletir acerca da violência contra aqueles que estão em desamparo. Para ela, o crime de Medeia aponta para um tipo de morte que coloca em jogo uma superabundância de significados para além do mero homicídio. Afinal de contas, a filósofa observa, Medeia se limita, em seu ato de vingança contra Jasão, a apenas matar os próprios filhos, os desamparados que dependem de seu cuidado. Todavia, ela não os tortura, despedaçando seus corpos tão somente a partir do momento em que eles já estão mortos. Cavarero acredita, em síntese, que os massacres contemporâneos, incluindo aqueles causados por ataques suicidas, evocam uma imagem parecida com a de Medeia. Assim, as vítimas indefesas de ataques imprevisíveis são assassinadas por explosivos que despedaçam seus corpos, despedaçando e ferindo, por consequência, ainda mais corpos – o que, para Cavarero, tornaria a cena de violência horrorista ainda

32 “Tão desamparada quanto um bebê”, em tradução livre.

33 *Ibidem*, p. 312.

34 *Ibidem*, p. 32.

35 Os grifos são nossos.

mais repugnante. Essa repugnância, a autora finaliza, surge do fato de que esse tipo de ofensa incide sobre pessoas que são vulneráveis e, ao mesmo tempo, desamparadas, tão indefesas quanto crianças, expostas à violência de forma unilateral, tal como os filhos de Medeia³⁶.

Por fim, ao nos aproximarmos do pensamento de Cavarero a respeito da vulnerabilidade e do desamparo na infância, estamos tentando, de certo modo, repensar os dispositivos pedagógicos que disciplinam os corpos, torturando, distorcendo e despedaçando qualquer forma de dissidência. Se a tortura faz com que o corpo se despedace em sofrimento sem necessariamente morrer (a morte, como Cavarero já nos lembra, é apenas um resíduo da cena de tortura), a cisheteronormatividade e seus discursos e práticas violentas também despedaçam a subjetividade das crianças *queer*, tão desamparadas e indefesas quanto qualquer outra criança – e, por isso mesmo, igualmente em necessidade de cuidado. Talvez o desafio que nos caiba, afinal, seja repensar a ideia de cuidado sob uma perspectiva mais inclusiva, assumindo a não-violência afirmativa de Butler como o compromisso ético, político e filosófico de redistribuir o luto pelo tecido social de forma mais igualitária (Butler, 2020, p. 24). Trataremos mais especificamente desse desafio de repensar e *queerizar* o cuidado a seguir.

Queerizando o cuidado

A filósofa estadunidense Judith Butler, no ensaio “Critically Queer”, texto que encerra seu livro *Bodies that Matter* (1993), problematiza a temporalidade e o significado do termo *queer*. Ela sopesa a conotação negativa (estranho, esquisito, degradante, abjeto) que o termo teve no passado ao alegar que, na contemporaneidade, *queer* tem ganhado contornos simbólicos afirmativos. Se, por um lado, a autora questiona a possibilidade de a palavra *queer* conservar o antigo sentido de abjeção que carrega (Butler, 1993, p. 233), ela também enfatiza o potencial político do termo. Desse modo, na esteira do pensamento do professor e pesquisador Thiago Ranniery Moreira de Oliveira, acreditamos que o termo *queer* revele uma mistura de teoria e política na experiência de vida, e que sua condição não se reflita apenas na esfera do intercâmbio social (Oliveira, 2017, p. 335). Assim como defende Oliveira, compreendemos que a dimensão performativa do empreendimento *queer* coloca em cena um uso político e epistemológico que, para Sedgwick (1993, p. 14 *apud* Oliveira, 2017, p. 335), é uma “fonte inesgotável de energia transformadora”. Por isso defendemos que *queerizar* o cuidado com a infância implica um duplo desafio: 1) o de reavaliar a lógica opressora e binária que nos constitui historicamente como sujeitos; 2) o de estranhar, fazendo alusão a um dos significados originais do termo *queer*, a própria noção de cuidado. O cuidado *queer*, assim pensado, caminha na contramão da tortura que, em diálogo com o horrorismo de Cavarero, distorce e deforma os corpos e vozes dissidentes, não apenas (mas também) no campo simbólico.

Queerizar o cuidado nos impõe ainda, cabe acrescentar, um terceiro desafio, principalmente no que tange às resistências do “senso comum”, que entende quaisquer tentativas de considerar vivências LGBTQIAPN+ como ameaças à família e aos bons costumes, como denunciado por Hilton. O que chamamos aqui de “senso comum” nada mais é do que a imposição de uma ordem de gênero, sexualidade e raça; uma ordem que, tal como defende o professor Renan Quinalha (2022, p. 49), leitor de Anne McClintock³⁷, conjuga tanto a transmissão do poder masculino branco quanto a subordinação de mulheres e pessoas negras escravizadas. Como também ressalta Quinalha, para os países colonizados foram expor-

36 *Ibidem*, p. 32.

37 O livro de Anne McClintock ao qual Renan Quinalha faz referência é *Couro Imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial* (2010).

tados também um ideário de sexo, gênero e desejo que patologizava e criminalizava homossexuais (ainda não se entendia as diversas possibilidades de gênero e sexualidade de pessoas LGBTQIAPN+). Desse modo, as categorias de gênero e sexualidade são relacionais e estão inseridas em relações de poder, neste caso o poder colonial, que estabelecem formas asfixiantes de se construir masculinidades e feminilidades.

No entanto, é imperioso observar que não há poder construído e performado por um único e determinado sujeito que atua no mundo; há, na verdade, uma lei simbólica através da qual esse sujeito cita e reitera a ordem vigente (Butler, 1993, p. 225). O poder que os conservadores julgam deter é apenas um jogo performativo e, por isso mesmo, é também instável. Não à toa, a deputada Érika Hilton usa de seu poder político – inviável pela lógica do sistema político masculino e homotransfóbico – para denunciar não apenas a hipocrisia dos “mantenedores da moral”, mas também para escancarar precisamente a instabilidade do poder que eles têm. O uso do termo *queer*, assim, surge não apenas como uma interpelação que estilhaça a estabilidade e o *status* do poder dos homens brancos e heterossexuais na cena política, mas também como uma brecha epistemológica no discurso discriminatório e autoritário. Essa brecha inaugura a possibilidade de afirmação das vidas LGBTQIAPN+, na tentativa de pensar essas vidas fora um regime de tortura e apagamento das subjetividades, que antecede a morte do corpo propriamente dito. Pensar em uma epistemologia *queer* é, sob esse ponto de vista, estabelecer uma nova forma de engajamento, que seja crítica e transgressivamente “não-violenta” (Cf. Butler, 2020). Como defende Butler,

[S]e a crítica genealógica desse tema é a interrogação dessas relações constitutivas e excludentes do poder por meio das quais os recursos discursivos contemporâneos são formados, então segue-se que a crítica do sujeito *queer* é crucial para a *democratização* contínua da política *queer*. Por mais que se devam usar termos identitários e que se deva afirmar a “exterioridade”, é indispensável submeter essas mesmas noções a uma crítica das operações excludentes de sua própria produção: para quem a exterioridade seria uma opção historicamente disponível e acessível?³⁸ (Butler, 2019, local. 373)

A ocupação da exterioridade sempre foi relegada às pessoas LGBTQIAPN+; logo, a exterioridade é de onde se deve partir a potência da luta *queer*. Foi de um lugar de significação pejorativa que o termo surgiu para se referir às pessoas cujas expressões de gênero eram (e são) dissidentes; e é o lugar a partir do qual posicionamentos políticos podem ser afirmados e reafirmados. A subjugação dessas identidades foi dicotomicamente produzida pela dialética da opressão heterossexual branca e, desse modo, é o ponto de partida para a reivindicação de identidades historicamente massacradas. Entretanto, é impossível sustentar categorias identitárias no mesmo plano discursivo que expelle as trajetórias dessas mesmas identidades. Como sugere Butler (1993, p. 228), essa impossibilidade nada tem a ver com rejeitar ou estar contra marcações discursivas de identidade, principalmente as subjugadas, senão com se ater ao fato de que autodefinições seriam paradoxais no que tange ao *modus operandi* da própria lei simbólica binária e heteronormativa branca que produziu essas marcações negativas, criando a ilusão de autonomia discursiva que nunca foi governada por grupos minorizados. Portanto, a política *queer*, a partir da própria exterioridade que a constitui simbólica e historicamente, deve se apresentar na práxis discursiva como

38 No original: “[I]f the genealogical critique of the subject is the interrogation of those constitutive and exclusionary relations of power through which contemporary discursive resources are formed, then it follows that the critique of the queer subject is crucial to the continuing *democratization* of queer politics. As much as identity terms must be used, as much as “outness” is to be affirmed, these same notions must become subject of critique of the exclusionary operations of their own production: for whom is “outness” a historically available and affordable option?” (Butler, 1993, p. 227, grifo no original).

uma “contestação coletiva”, partindo de sua própria ambiguidade constitutiva, refletindo sobre o passado e criando imaginários futuros possíveis, como Butler (1993, p. 228) também vai nos dizer. Ademais, como afirma a professora Letícia Nascimento (falando de seu lugar como mulher travesti), “[s]omos completas outsiders do CIStema sexo-gênero-desejo, desafiando não apenas os limites de uma inteligibilidade de gênero, mas também os do próprio reconhecimento enquanto seres humanos” (Nascimento, 2021, p.53).

Voltando ao discurso inflamado de Hilton, fica evidente que a deputada se compromete com uma política *queer* de forma não-violenta, para utilizar o vocabulário de Butler, visto que sua fala visa desvelar a lógica tirânica e hipócrita por trás de parte dos discursos em circulação durante a audiência pública na Câmara dos Deputados, convocada pela Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família. Como ela mesma diz no início de seu discurso, esses falsos moralistas estavam utilizando de argumentos biologizantes e científicos para “descaracterizar a existência de pessoas trans e travestis”. No que diz respeito à lógica do cuidado e da violência contra os desamparados, seguindo os passos de Cavarero, a descaracterização da existência de que fala Hilton pode ser entendida como uma espécie de tortura ontológica contra as subjetividades de pessoas trans e travestis. Antes mesmo de morrerem, essas pessoas são constantemente violentadas pelo discurso heteronormativo, tendo suas subjetividades frequentemente distorcidas e despedaçadas, já que seus corpos não são reconhecidos como “humanos” na lógica de morte que orienta os discursos em voga nas esferas político-institucionais. Ademais, como evidenciado pelo estudo/denúncia realizado por Bruna Benevides, e divulgado no dossiê *Assassinatos e Violências Contra Travestis e Transsexuais Brasileiras em 2022*, mais de 60% das mortes de trans e travestis foram motivadas por crime de ódio, com crueldade. Assim, além da morte simbólica, seus corpos são massacrados, pois, para os assassinos e torturadores, a morte não basta. E quando se trata de crianças *queer*, essa vulnerabilidade aumenta. Apesar de serem tão vulneráveis quanto qualquer outra criança, das crianças *queer* é tirada, em incontáveis exemplos, qualquer forma de humanidade e direito à infância. A morte de Keron Ravach, como denunciada por Hilton, nem mesmo chama a atenção dos mesmos homens e mulheres brancos que dizem defender a infância e a família, deixando evidente que não há luto pelos corpos de crianças e adolescentes cujas performances de gênero dissidem da norma.

Nosso desafio, portanto, é repensar tanto o cuidado quanto o desamparo da/na infância. Diante de tantas mortes motivadas pelo ódio, é necessário e urgente reavaliar os nossos dispositivos políticos e éticos, almejando redistribuir o luto por todo o tecido social, pensando nas infâncias (no plural), e em seu desamparo inerente e constituinte. Sugerimos, assim, que se pense nesse cuidado, destinado aos desamparados, de forma *queer*, entendendo esse cuidado *queer* não como uma forma de perverter a infância, como muitos moralistas insistem em dizer, mas sim como uma forma de pensar fora de uma lógica da violência e da tortura, esta destinada aos dissidentes do sistema racista-branco-heterossexual. Voltando à cena horrorista da qual Cavarero nos fala, a palavra tortura, derivada do verbo latino *torquere*, que originou os verbos *to distort* (distorcer) e *to torque* (torcer), coincidentemente guarda também uma relação etimológica com o termo *queer*, que, no século XVI, adquiriu os sentidos de estranho, singular e excêntrico (Borba; Lewis, 2023, p. 267). *Queerizar* o cuidado é partir da diferença, da margem, do princípio de que todos, todas e todes merecem ser cuidados e protegidos. Somos corpos matáveis e passíveis de serem feridos por excelência. *Queerizar* o cuidado, em resumo, é torcer e distorcer a lógica simbólica da morte, gerando uma abertura para a vida. Afinal, apenas a partir da marginalidade é possível repensar antigos sistemas de representação do sujeito. “De fato, a marginalidade é um estímulo à criatividade” (Nascimento, 2021, p. 54).

Referências

- BENEVIDES, Bruna G. *Dossiê Assassinatos e Violências Contra Travestis e Transsexuais Brasileiras em 2022*. Brasília-DF: ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), 2023. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>. Acesso: 24/07/2023.
- BORBA, Rodrigo; LEWIS, Elizabeth Sara. “Dez obras para conhecer a Linguística *Queer* – Cuir”. In: CARVALHO, Dannel; CYRINO, João (Org.). *GuiaLET: Guia de Leituras do Instituto de Letras*. v.1. Salvador: EDUFBA, 2023, p. 267-292.
- BUTLER, Judith. “Critically Queer”. In: BUTLER, Judith. *Bodies that Matter: on the discursive limits of “sex”*. New York and London: Routledge, 1993, p. 223-242.
- BUTLER, Judith. “Críticamente Queer”. In: BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do sexo*. Trad. Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições, 2019. *E-Book*.
- BUTLER, Judith. *The Force of Nonviolence: An Ethico-Political Bind*. Londres: Verso, 2020.
- CAVARERO, Adriana. *Horrorism: Naming Contemporary Violence*. Nova Iorque: Columbia University Press, 2009.
- HILTON, Érika. *Erika Hilton denuncia transfobia em comissão na Câmara: Patacoada*. UOL, 22 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xFW6JoNynCA>. Acesso: 24/07/2023.
- G1 do Ceará. Jovem trans de 13 anos foi morta a pauladas no Ceará por cobrar dívida de R\$ 50 do suspeito. 08 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/01/08/jovem-trans-de-13-anos-foi-morto-a-pauladas-no-ceara-por-cobrar-divida-de-r-50-do-suspeito.ghtml>. Acesso: 24/07/2023.
- KUMARAVADIVELU, B. “A Linguística Aplicada na era da globalização”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 129-147.
- NASCIMENTO, Letícia. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- OLIVEIRA, Thiago. Ranniery. M. de. “No meio do mundo, aquendar a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo”. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 332–356, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i2.0002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7006>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- PRECIADO, Paul B. “¿Quién defiende al niño queer?”. In: PRECIADO, Paul B. *Un Apartamento en Urano*. Barcelona: Anagrama, 2019.
- QUINALHA, Renan. *Movimento LGBTQI+: uma breve história do século XIX aos nossos dias*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

ENTRE DESTRUIÇÃO E INVENÇÃO: A INFÂNCIA, SEUS RESTOS E UMA CARTOGRAFIA POSSÍVEL

Francisco Camêlo – FAPERJ/UFRJ

Para Marília

Quando publica suas memórias literárias no *Jornal das Letras* entre outubro de 1952 e junho de 1953, Jorge de Lima estabelece uma aliança com sons remotos e ruídos ínfimos, capazes de fazê-lo rememorar o passado: “Hoje, [...] tenho as minhas memórias provocadas por vários agentes entre os quais recorri principalmente, proustianamente em parte à música” (Lima, 1958, p. 109). O poeta vê-se envolto numa “penumbra de infância”, onde o rodeiam “primeiro os ruídos agradáveis, os ecos, as vozes doces, os baques não assustadores”, depois “passam asas irreconhecíveis, pios monocórdicos, aves esquisitas que parecem virem de eras longínquas, e a fascinação máxima que aos três anos já era realidade existencial – a caixa de música, um embevecimento”¹.

Desde a construção do poema “O mundo do menino impossível”, quando conjuga costumes regionais a certo imaginário da infância, Jorge de Lima povoa seu universo poético com elementos extraídos da clássica expressão infantil “faz de conta”: “Faz de conta que os sabugos são bois...” / “Faz de conta...” / “Faz de conta...” / E os sabugos de milho / mugem como bois de verdade...”². Enquanto dormem as crianças mansas, o “menino impossível” destrói “os brinquedos perfeitos que os vovôs lhes deram”. Da destruição, restam cacos, pedaços, fragmentos de um todo desfeito, com os quais, anos depois, o poeta, já adulto, inventará fabulações com lances fantásticos.

Outro poeta, Murilo Mendes, também vai estabelecer uma aliança com os sons ouvidos na infância. Em *A idade do serrote* (1968), Murilo conta que gostava de seguir o ritmo bem marcado do “Quindum sererê” entoado pela ama de leite Etelvina: “Esta cantiga entrou nos meus poros, assimilei-a: começava a música, o ritmo do homem começava; era uma vez, e será para todo o sempre” (Mendes, 2014, p. 15). Em outro capítulo de seu livro autobiográfico, delinea-se como o menino de “olho precoce”, aquele para quem a rima em “rão”, da música cantada pela “Rainha do sabão”, surge do lugar “mais remoto e cavernoso”³ da infância. Se a melodia vocalizada pela lavadeira é rememorada com dificuldade, o mesmo não se pode dizer do som da flauta de Isidoro: “No princípio quero pegar o som. Isidoro passa-me a flauta, [...], Isidoro cadê o som, responde: o som está escondido na minha boca e no oco da flauta mas eu aperto ele com minhas mãos”. Na escrita de suas memórias, o poeta afirma: “nasci com a música”, e no capítulo de abertura de *A idade do serrote* origina-se assim:

1 *Ibid.*, p. 111.

2 *Ibid.*, p. 111.

3 *Ibid.*, p. 17.

I

O dia, a noite.

Adão e Eva - complementares e adversativos.

Meus pais: Onofre e Elisa Valentina, Adão e Eva descendentes.

A multiplicação dos pais. A multiplicação dos peitos. A multiplicação dos pães. A multiplicação dos pianos (Mendes, 2014, p. 7).

À maneira do Gênesis bíblico, o pequeno Murilo é gerado pela fusão dos pais, novos Adão e Eva. O mundo do narrador-criança é o das percepções iniciais e o do nascimento de uma linguagem que conecta palavras dessemelhantes através de associações sonoras. Assim, uma palavra (multiplicação) é repetida quatro vezes, multiplicando-se em curtas frases nominais. A cada fragmento vem se lhe associar palavras semanticamente diferentes (pais, peitos, pães e pianos), as quais só têm em comum o fonema bilabial /p/. É como se essa “língua do p” recuperasse a dimensão nascente da linguagem do narrador-personagem quando criança. Desse modo, transforma, pela escrita, a experiência balbuciante do infante (sem fala) em experiência de linguagem.

E por infância entende-se, neste texto, não uma idade da vida, como escreve Jean-François Lyotard (1991), e sim algo que não passa, algo que assombra ou assedia (*hante*) uma e outra vez o discurso e dele escapa, ao mesmo tempo em que o constitui como resto⁴: “O que não se deixa escrever, no escrito, apela talvez a um leitor que não sabe mais, ou ainda, ler”⁵. É justamente a esse apelo que, aqui, busca-se responder, perseguindo e cartografando, nos gestos escriturais e nas trajetórias entrecruzadas de Jorge de Lima e Murilo Mendes, uma ideia de infância, a qual, em ambos os poetas, surge como pulsão inventiva, associando-se a certo imaginário infantil, com seus sons e objetos.

Em “Começo de biografia”, Murilo Mendes assume a tarefa “de levar o alimento da poesia e da música / Aos habitantes da estrada, do arranha-céu e da nuvem” (Mendes, 1994, p. 327). E num movimento de *devir-criança*⁶, define-se, no livro *Poliedro* (1972), como o “menino experimental” que “sabe escolher seus objetos” e “Dança com eles”. Se Heráclito (500-450 a.C.), séculos atrás, afirmou que o devir, presidido pelo tempo *Aión*, “é uma criança que brinca, seu reino é o de uma criança”, a escrita de Murilo Mendes soube, à sua maneira, captar momentos de devir – devir-criança no gesto de avizinhar-se do “menino experimental”, que “devora o livro”, “soletra o serrote” (Mendes, *op. cit.*, p. 1013) e escreve sobre “A caixinha de música”. Curioso, desmonta o pequeno objeto, pois:

Os meninos (não só os meninos) gostam mais de desmontar do que montar as coisas. Em todo o caso, esse objeto iniciou-me à música, mesmo antes do gramafone. Mesmo antes da pianola ou pianesa, e do piano que foram sucessivamente instaladas na casa paterna (Mendes, *op. cit.*, p. 1005).

O gesto infantil de desmontar as coisas, de querer ver como elas são por dentro, remete ao “O caráter destrutivo” de Walter Benjamin. Neste ensaio escrito em 1931, Benjamin qualifica o gesto de des-

4 Todas as traduções, salvo quando mencionadas, são de minha autoria e responsabilidade.

5 *Ibid.*, p. 9.

6 Em “A literatura e a vida”, Gilles Deleuze afirma: “a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer eu”. Tal impessoalidade, ele continua, “de modo algum é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau: um homem, uma mulher, um animal, um ventre, uma criança...” (Deleuze, 2011, p. 13). Já no ensaio “Gaguejou”, a propósito do devir-criança, Deleuze anota: “devir-criança que não é eu, mas cosmo, explosão do mundo: uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo” (*Ibid.*, p. 146).

truir como ativo, jovem e alegre; a imagem do destruidor é a daquele que simplifica o mundo à medida que abre espaço, já que não vê nada de duradouro, e sim caminhos por toda parte. Às vezes, ele o faz com força bruta, noutras com requinte, mas sempre convertendo em ruínas tudo o que existe, menos pelas ruínas e mais pelas passagens que as atravessam (Benjamin, 2012). Essa dimensão destrutiva presente na brincadeira infantil pressupõe uma contraface: a da invenção, a partir dos destroços, dos restos. No belo texto “Canteiro de obra”, de *Rua de mão única*, Walter Benjamin destaca a afinidade da criança com os escombros:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – meios de apresentação, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para criança é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrachamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno grande, elas mesmas (Benjamin, 2012, p. 17).

Brincando com os materiais descartados pelos adultos, a criança constrói um mundo em miniatura. Os brinquedos que fabrica, muitos deles rudimentares, como os sabugos de milho de que fala Jorge de Lima em suas memórias, apontam tanto para o caráter lúdico dos jogos infantis, quanto para a força disruptiva das crianças. Com gestos destrutivos, a criança não conhece nada de permanente, pois, como lembra Charles Baudelaire, os pequenos amam destroçar seus brinquedos para ver do que eles são feitos: “A criança vira, revira seu brinquedo, esfrega-o, sacode-o, martela-o contra as paredes, joga-o por terra. De tempos em tempos ela o faz recomeçar seus movimentos mecânicos, às vezes em sentido inverso” (Baudelaire, 1995, p. 495). “Quebrar o brinquedo ainda / é mais brincar”, disse certa vez outro poeta, Orides Fontela (Fontela, 2015, p. 33).

Muito mais do que afirmar uma tese, o que o “caráter destrutivo” almeja é, segundo o historiador da arte francês Georges Didi-Huberman, um estilo de pensamento crítico que brinque alegremente de desconstruir as teses existentes (Didi-Huberman, 2009, p. 101). Nessa “brincadeira” séria, a palavra de ordem seria o paradoxo, pois, se o “caráter destrutivo” constrói alguma coisa é, antes de tudo, para abrir espaço, deslocar e reorganizar tudo⁷. Desse ponto vista, de acordo com Didi-Huberman, Benjamin considera a energia dialética da destruição sob o ângulo da “brincadeira” (*enjouement*) e da infância, nas quais reconhece não apenas os motivos nietzschianos da transvaloração dos valores, mas também os temas baudelairianos da imaginação como faculdade do conhecimento e da “*morale du joujou*”.

Quando criança, o “menino experimental” recortava e colava em grandes cadernos pedaços da Europa e da Ásia, colava ainda fotografias de quadros e estátuas, cidades e monumentos, homens e mulheres, animais e plantas. Com o “olho armado”, fascinado pela brincadeira do recorte e da colagem,

7 *Ibidem*, p. 101

Murilo Mendes constrói sua obra. Em seu livro de memórias, conta que, desde cedo, os objetos cortantes ao mesmo tempo que o atraíram, também o assombravam. O primeiro contato com esses instrumentos, posteriormente nomeados de “símbolos torcionários”, ocorreu justamente na infância, numa serraria próxima ao colégio onde estudava: “as primeiras letras. As primeiras lutas. Perto do colégio uma serraria. Primeiros instrumentos hostis: serra, serrote, machado, martelo, tesoura, torquês: via-os por toda a parte, símbolos torcionários” (Mendes, 2014, p. 9).

As ferramentas descobertas na infância e a imagem de objetos cortantes, como o serrote, configuram-se como signos e acompanham a trajetória de Murilo Mendes, operando cortes transversais desde seu primeiro livro, *Poemas*, publicado em 1930. Em contexto diverso, o crítico francês Antoine Compagnon observa que o texto é um corpo que recebe cortes e grifos e, por isso, sublinhar uma palavra ou trechos de um livro equivale a fazer um recorte, o qual marca a inserção do sujeito-leitor no corpo da página: “O grifo assinala uma etapa na leitura, é um gesto recorrente que marca, que sobrecarrega o texto com meu próprio traço. Introduzo-me entre as linhas [...], dilacero as fibras do papel [...]: faço-o meu” (Compagnon, 2007, p. 17). Se o grifo é uma etapa preliminar da citação, cabe, então, recortar dois fragmentos de textos murilianos que marcam tanto nosso olhar de leitor, quanto o empenho do poeta na brincadeira do recorte e da colagem. Leia-se, a propósito e em contraponto, a colagem de um “eu” em devir no poema “Mapa”, extraído de *Poemas*, e a justaposição de recortes do pequeno ensaio “Colagens”, publicado no setor “A palavra circular” de *Poliedro*.

Poema

Me colaram no tempo, me puseram
 Uma alma viva e um corpo desconjuntado.
 Estou limitado ao norte pelos sentidos, ao sul pelo medo,
 A leste pelo Apóstolo São Paulo, a oeste pela minha educação.
 Me vejo numa nebulosa, rodando, sou um fluido,
 Depois chego à consciência da terra, ando como os outros,
 Me pregam numa cruz, numa única vida (Mendes, 1994, p. 116).

Colagens

Muros inspirados em gravuras de Piranesi, onde topamos fragmentos de Césares togados, santos crucificados de cabeça para baixo, mitras descosidas, lápides ornando o tempo, fotografias de *La dolce vita* e dos peitos da soberba Loren, pedaços de jornal transformados em colagens de Rotella, cartazes gritantes do PCI, do PSI e do PSIUP concitando os cidadãos à greve e ao inconformismo; do DC, ao semiconformismo; do MSI à galvanização do fascismo, *ahimè!* (Ibid., p. 1020).

Enquanto, na primeira citação, o poema performa o movimento de recorte e colagem de um eu em constante devir, “sempre em transformação”, indicando a multiplicidade do sujeito poético, no segundo fragmento materiais heterogêneos convivem em tensão numa colagem que afirma o olhar cosmopolita do poeta juiz-forano para a cidade de Roma, onde fixou residência a partir de 1957. As duas amostras citadas cumprem a função de assinalar a “paixão do recorte e da colagem” em momentos distintos da obra de Murilo Mendes, obra esta cujas sensações produzidas pelo rigor inventivo de sua escrita põem em alerta o leitor mais indiferente. Para Compagnon, “recorte e colagem são experiências fundamentais com o papel, das quais a leitura e a escrita não são senão formas derivadas” (Compagnon,

2007, p. 11). Embora não tenha lido uma linha de *O trabalho da citação* de Compagnon, é seguindo essa compreensão de escrita e leitura como substitutas da brincadeira infantil com a cola e a tesoura que Murilo Mendes pergunta, afirmando:

Quem ousaria dizer que a tesoura serve só para cortar? Ela abre diante de nós – consciente – em forma plástica, reduzida, o grande X do universo. Além disso com a tesoura solerte operamos o tempo e o espaço. Fazer cortes no tempo e no espaço é praticar um conselho de Aristóteles – abstrair (Mendes, *op. cit.*, p. 1010).

Ora, se a tesoura revela à criança a imagem do mundo, esse objeto cortante também lhe possibilita desconfigurar esse mesmo mundo, se ele lhe for dessemelhante ou se as coisas não se submeterem à sua vontade: “Sapateio de raiva quando as coisas me opõem resistência, quando recusam a se submeter à minha vontade, rebeldes que são a se deixarem representar em meu recorte, em meu modelo de universo” (Compagnon, *op. cit.*, p. 9-10). Como sabemos, para evitar machucados, os adultos dão às crianças tesouras sem ponta, com as quais elas recortam papel, tecido, às vezes a própria roupa, a fim de construir um mundo à sua imagem. Quando a tesoura escapa da silhueta desenhada no papel, a criança, muitas vezes, se enraivece e sente inveja dos “privilégios das pessoas adultas, a verdadeira tesoura, pontiaguda, e a verdadeira cola, que cola tudo”⁸. Murilo Mendes, no texto “A tesoura”, do setor “Microlições de coisas”, de *Poliedro*, conta o seguinte:

Quando eu era menino surpreendia a tesoura no cesto de costura: fascinava-me. Abrindo-a em X, temia que ela súbito adquirisse a forma feminina e me enter-rasse as unhas no peito. Corria então para o jardim-pomar, aconselhando-me alternativamente com a romãzeira ou o jambeiro; mas na realidade a tesoura, discreta e ambígua, nunca me perseguiu (Mendes, *op. cit.*, p. 1010-1011).

Ao mesmo tempo em que fascina, a tesoura repele e amedronta o menino. Extraída de *Poliedro*, a citação acima é um dos itens colecionados por Murilo Mendes neste livro da maturidade, no qual reúne diferentes perspectivas sobre objetos, animais, imagens e exercícios de escrita. Esse conjunto heterogêneo de pontos de vista é recortado e colado pelo poeta em quatro setores relacionados entre si e assim nomeados: “Setor Microzoo”, “Setor Microlições de coisas”, “Setor a palavra circular” e “Setor Texto délfico”. Ainda nesse livro, Murilo se autodefine como um autor que, ao se atrair pela variedade das coisas, funde elementos díspares, já que não reconhece as fronteiras da realidade e da irrealidade⁹, pondo mais uma em destaque o devir. Data da década de 1960, após a mudança definitiva para Europa, a incorporação da prosa poética à obra de Murilo Mendes, a qual compreende títulos como *Retratos-Relâmpagos*, *Poliedro* e *A idade do serrote*. Este último, aliás, seria o primeiro setor do conjunto de prosas poéticas reunidas em *Poliedro*, como atesta o manuscrito do livro disponível no volume das obras completas do autor publicado pela editora Nova Aguillar em 1994, com organização de Luciana Stegagno Picchio.

Assim como Murilo Mendes, Jorge de Lima também se aventurou na brincadeira do recorte e da colagem. No conjunto de documentos doados pela família do poeta ao Arquivo-Museu de Literatura Brasileira da Fundação-Casa de Rui de Barbosa em 2016, há uma caixa, a que o poeta nomeou de “motivos de pintura”, onde estão reunidos recortes de jornais e revistas dos anos 1940. Nessa década, Jorge aderiu, possivelmente inspirado nos trabalhos de Giorgio de Chirico e Max Ernest, a procedimentos da

⁸ *Ibid.*, p. 10.

⁹ Cf. MENDES, 1994, p. 46. Na edição de 1972 de *Poliedro*, publicada pela editora José Olympio, o texto “Microdefinição do autor”, de onde foram retirados esses trechos, servem como prefácio ao livro.

vanguarda surrealista, como a técnica da colagem e da montagem, a partir das quais criou sua produção plástica. Imagina-se que a variedade de imagens guardadas por Jorge de Lima serviria para a produção de futuras fotomontagens, como as que reuniu em *A pintura em pânico* (1943). Influenciado pelo surrealismo francês, o poeta alagoano empenhou-se na brincadeira de recortar e colar imagens e publicou 40 fotomontagens, as quais, segundo Mário de Andrade (2010), em crônica intitulada “Fantasias de um poeta”, podiam ser perfeitamente comparadas às de outros artistas notáveis, graças às habilidades técnica e expressiva resultantes da dedicação e do empenho do artista. Murilo Mendes, prefaciador do volume *A pintura em pânico*, destaca, na nota liminar do livro, que as fotomontagens “são imagens de um mundo que resiste à tirania, que se aparelha contra o massacre do homem, o aniquilamento da cultura, a arte dirigida e programada”. São os anos da Segunda Guerra Mundial, da ascensão do nazifascismo na Europa que se transforma, segundo expressão do próprio Murilo Mendes em *Poesia Liberdade* (1947), em “janela do caos” (Mendes, 1994, p. 436).

Em contato com o arquivo de Jorge de Lima, Marília Rothier Cardoso, no artigo “Arte e vida em recortes”, destaca, a propósito dos recortes limianos, a “ausência de preconceito da curiosidade estética” do poeta, para quem os “veículos da cultura de massa” são uma “fonte de investigação das possibilidades de desenvolvimento e articulação de formas e volumes” (Cardoso, 2015, p. 6). Para a caixa “motivos de pintura”, Jorge de Lima recolheu imagens de estátuas e de arte sacra, cenas do *National Geographic* e recortes de revistas de moda onde veem-se modelos vestindo roupas da época. Tais recortes colecionados pelo poeta documentam o processo de seleção e recorte de imagens para possíveis fotomontagens.

Assim, o artista de vanguarda emprega e legitima a brincadeira infantil de recorte e cola como, na composição de sua arte, não distingue entre os materiais nobres e a banalidade das reproduções grosseiras feitas em grande escala. Como Benjamin observa que a destruição é parte indispensável à inventividade das brincadeiras infantis, o artista-fotomontador joga com a maturidade da pintura, lançando “pânico” sobre os padrões críticos, para, a seu modo, desafiar o olhar do espectador, instigando-o com a brincadeira de oferecer-lhe colagens de recortes de revistas populares, na publicação de suas obras de arte visual.

As trajetórias de Jorge de Lima e Murilo Mendes cruzaram-se em diversos momentos. O encontro dos poetas aconteceu no Rio de Janeiro dos anos 1930, década em que abandonaram a dicção modernista e aventuraram-se em outros experimentos de vanguarda. Foi ainda nesse período que Murilo converteu-se ao catolicismo, possivelmente por ocasião da morte de Ismael Nery; Jorge retomou a religiosidade da infância; e ambos se tornaram colaboradores da revista católica *A Ordem*. Para Antonio Candido, no ensaio “A Revolução de 1930 e a cultura”, os anos 1930 assistiram ao estreitamento das relações entre literatura, religião e política em decorrência do movimento revolucionário no Brasil, que levou Getúlio Vargas ao poder e da ascensão dos totalitarismos na Europa. Assim, instaurou-se, no cenário intelectual brasileiro, uma polarização entre os que se definiam como comunistas e aqueles que optaram pela direita. Devido à radicalização política, textos literários passaram a incorporar temas sociais e preocupações religiosas, o que fez o catolicismo se tornar “uma fé renovada, um estado de espírito e uma dimensão estética” (Candido, 1989, p. 187). A revista *A Ordem* (1921) e o Centro Dom Vital (1922), ambos fundados pelo ex-ateu Jackson de Figueiredo, assim como a conversão de Alceu Amoroso Lima ao catolicismo em 1928, foram decisivos para suscitar em escritores e poetas a busca pela religiosidade. De acordo com Candido,

Além do engajamento espiritual e social dos intelectuais católicos, houve na literatura algo mais difuso e insinuante: a busca de uma tonalidade espiritualista

de tensão e mistério, que sugerisse, de um lado, o inefável, de outro, o fervor; e que aparece em autores tão diversos quanto Otávio de Faria, Lúcio Cardoso, Cornélio Pena, na ficção, ou Augusto Frederico Schmidt, Jorge de Lima, Murilo Mendes, o primeiro Vinícius de Moraes, na poesia (Candido, 1989, p. 187).

Não é o caso, aqui, de analisar criticamente o catolicismo nas obras dos autores mencionados por Antonio Candido, mas de destacar, a partir do religamento de Jorge de Lima e Murilo Mendes com o universo religioso, sobretudo com a “tonalidade espiritualista de tensão e mistério”, uma guinada nas suas dicções poéticas, ocorrida, a princípio, no livro *Tempo e Eternidade*, de 1934, obra escrita em parceria e que combina técnicas de vanguarda à perspectiva mística, resultando na produção de imagens de feição misteriosa e fantástica, como se pode ler no poema “A mão enorme”, de Jorge de Lima:

Dentro da noite, da tempestade,
A nau misteriosa lá vai.
O tempo passa, a maré cresce,
o vento uiva.
A nau misteriosa lá vai.
Acima dela que mão é essa maior que o mar?
Mão de piloto?
Mão de quem é?
A nau mergulha,
o mar é escuro,
o tempo passa.
Acima da nau
a mão enorme
sangrando está.
A nau lá vai.
O mar transborda,
as terras somem,
caem estrelas.
A nau lá vai.
Acima dela
a mão eterna
lá está (Lima, 1958, p. 386).

Ou nos versos de “A irmã sobrenatural”, de Murilo Mendes:

Esperarei-te desde o princípio,
Desde antes da vinda do dilúvio,
Desde o mundo dos manequins e bilboquês.
Uma noite o cometa de Halley apareceu
E eu pensei que tu viesses nele.
Os desertos se desdobravam antes meus olhos
Até que um enviado revelou-te a mim (Mendes, 1994, p. 257).

Em ambos os poemas, a perspectiva religiosa é trabalhada a partir da dimensão visual e fantástica. Nos versos de Jorge de Lima sobressai a imagem de uma mão enorme que protege uma nau da tempestade; nos de Murilo Mendes, o sujeito poético é aquele que espera, desde a infância – tempo em que descobriu o mundo dos brinquedos e dos manequins – a vinda de um espectro feminino. Embora remetam ao transcendente, essas imagens sobrenaturais indicam uma tensão paradoxal, que impede a escrita poética de recair no centramento essencialista e dogmático característico do pensamento religioso, em especial o de orientação cristã. Nos poemas de Jorge e Murilo, os motivos religiosos são contrapostos a motivos banais, eróticos, agressivos, que conduzem a escrita para o espaço anárquico de interação de corpos terrenos e celestes, domésticos e cósmicos, em vez de dirigi-los ao espaço ordenado de intercuro de almas.

Nesse sentido, o conceito de religião, o pertencimento a certa episteme católica ganha um sentido diferente, inesperado, quando produzido pelas operações artísticas de Jorge e Murilo. Assim, pode-se situar a peculiaridade do surrealismo praticado pelos poetas e justificar, na obra de ambos, o efeito saudável do pânico. Em outras palavras, pode-se dizer que esse singular surrealismo resulta de um constante *devir-criança* dos poetas e de uma assunção paradoxal do murmúrio que faz explodir o místico e o surreal numa confluência convulsa, que não revela segredos, nem sufoca o silêncio, mas transtorna e vivifica o emprego da linguagem.

Depois de *Tempo e Eternidade*, Murilo publica, em 1937, *A poesia em pânico*, livro homenageado pelo amigo Jorge, em 1943, quando este intitula de *A pintura em pânico* o volume onde reúne suas fotomontagens. Na “Nota liminar” de *A pintura em pânico*, Murilo Mendes escreve: “o pânico às vezes é necessário para se chegar à organização” (Lima, 2010, p. 37) e confessa não ter tido a mesma perseverança do amigo na produção de fotomontagens. Entre as montagens feitas com tesoura e cola por Jorge de Lima, sobressai uma que põe em destaque a imagem de um manequim vestido com trajes femininos, o qual tem, ao seu lado, em tamanho menor, um duplo ou sua sombra incompleta¹⁰.

Possivelmente, o corpo do manequim-mulher, com vestimentas escuras, contrastando com a luminosidade do fundo, impressionou Murilo Mendes, pois, quando criança, ele ficara fascinado com três manequins vermelhos vistos no porão de sua prima Hortênsia: “Durante anos, descendo ao vasto porão onde se achavam três manequins vermelhos – que eu batizara de ‘santíssima trindade terrestre’ – rondei em vão o quarto da minha prima [...]” (Mendes, 2014, p. 122). Anos mais tarde, já adulto, o poeta tendo apreendido a lição de Abigail, transforma os manequins descobertos na infância em alegorias do corpo feminino como signos da modernidade: “Abigail marcou também minha vida de futuro poeta ao afirmar uma vez que um simples manequim de costureira é mais belo e sugestivo que qualquer estátua grega”¹¹

Resistindo ao autoritarismo político e questionando os padrões estéticos clássicos, Jorge e Murilo constroem suas obras em ambiente místico-surreal. Religando-se à fé da infância, o poeta alagoano, inspirado pela musa “Mira-Celi” (1943), produz o “pânico” em fotomontagens que salvam a arte moderna do esteticismo. Por sua vez, o poeta juiz-forano faz de sua obra uma “janela do caos”, de onde observa “o céu pelo avesso” da Segunda Guerra Mundial e traz, para sua escrita, o erotismo do corpo feminino, no qual conjuga simultaneamente as dimensões do sagrado e do profano.

10 A imagem mencionada pode ser visualizada em: LIMA, Jorge de. *A pintura em pânico: fotomontagens*. Rio de Janeiro: Caixa Econômica Federal, 2010. p. 27.

11 *Ibid.*, p. 118.

Em “Poesia fusão: catolicismo primitivo / mentalidade moderna”, Silviano Santiago, a partir de uma carta de Alceu Amoroso Lima a Laís Correa de Araújo, datada de 6 de abril de 1970, lê a conversão católica de Murilo Mendes como uma “metamorfose religiosa com vistas, por um lado, ao ‘desenvolvimento do sentido poético da vida’ e, pelo outro, ao modelo franciscano de participação político-social cristã” (Santiago, 2014, p. 97). O crítico acredita que o fator decisivo para a conversão de Murilo Mendes ao catolicismo não foi apenas o convívio do poeta com Ismael Nery, mas também o desejo de retomar a solidariedade cristã, de inspiração franciscana, aprendida na infância em Juiz de Fora – o que acaba por fazer de sua conversão uma “estranha aliança entre estripulia e sublime”¹². É a partir desse “jogo de experiências contraditórias”, entre a travessura mundana e o espiritual elevado, que se afirma o “deslizamento estranho e muriliano do sagrado para o profano, e vice-versa”¹³, como se pode ler no poema “Igreja Mulher”, que joga com o caráter sublime da igreja e o corpo erótico feminino. O resultado obtido da transgressão do sagrado são versos em que se afirma o paradoxo: “enlaçando-me com ternura – mas quer me asfixiar. / Com um braço me indica o seio e o paraíso, / Com o outro me convoca para o inferno” (Mendes, 1994, p. 303).

Na obra muriliana, o corpo da mulher, descoberto na infância, assume nomes e formas inúmeros: é “Jandira” e a “igreja em curvas”, mas é também o “manequim”. Para Marília Rothier Cardoso, “os manequins”, na obra de Murilo Mendes, “não dão acesso à dimensão estética por seu significado utilitário evidente, mas por mediarem uma série indefnida de imagens fascinantes e assustadoras” (Cardoso, 2012 p. 67). Silviano Santiago, por sua vez, considera o “manequim” como uma “forma espúria da representação feminina” (Santiago, *op. cit.*, p. 123), tomada de empréstimo por Murilo da arte surrealista de De Chirico. As observações dos críticos reafirmam as considerações feitas por Mário de Andrade em artigo sobre “A poesia em 1930”: “Murilo Mendes não é um *surrealista* no sentido de escola, porém me parece difícil da gente imaginar um aproveitamento mais sedutor e convincente da lição sobrerrealista” (Andrade, 1972, p. 42). Certamente, a “lição sobrerrealista” a que Mário se refere diz respeito tanto às imagens assustadoras do “mundo inimigo”, onde “o cavalo mecânico arrebatava o manequim pensativo” (Mendes, 1994, p. 112), quanto àquelas que seduzem os “limites da razão”, como o “manequim vermelho do espaço / que de noite eu levanto a mão para tocar”¹⁴. Talvez se possa estender as observações de Mário de Andrade a Jorge de Lima.

Explorando procedimentos surrealistas e contagiado por gestos infantis, Jorge de Lima construiu obras visuais e verbais que acessam *blocos de infância*¹⁵, como as fotomontagens de *A pintura em pânico* e o poema épico *Invenção de Orfeu*. Nessas obras, o poeta explora a materialidade da linguagem e a dimensão do murmúrio¹⁶, conseguindo efeitos enigmáticos, inusitados e sedutores. Herdeiro da lição surrealista no Brasil, Jorge de Lima soube, à sua maneira, fazer a imagem interpenetrar o som e vice-versa, como

12 *Ibid.*, p. 103.

13 *Ibid.*, p. 100.

14 *Ibid.*, p. 103.

15 A propósito da obra de Franz Kafka, Gilles Deleuze e Félix Guattari escrevem: “Ela age como bloco de infância, e não como lembrança da infância, reerguendo o desejo, ao invés de assentá-lo, deslocando-o no tempo, desterritorializando-o, fazendo proliferar suas conexões, fazendo passar em outras intensidades.” (Deleuze; Guattari, 2014, p. 9). No platô “Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível”, Deleuze & Guattari (2012, p. 97) anotam: “Opõe-se desse ponto de vista um bloco de infância, ou um devir-criança, à lembrança de infância: ‘uma’ criança molecular é produzida... ‘uma’ criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos – contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que a fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro.”

16 “Se é certo que, na sua forma originária, o centro da experiência dos mistérios era não um não *saber*, mas um *sofrer* (...), e se esta páthema era, na sua essência, subtraído à linguagem, era uma não-poder-dizer, um murmurar com a boca fechada, então esta experiência era bastante próxima de uma experiência da infância do homem (...).” (Agamben, 2012, p. 77).

escreve Walter Benjamin a propósito do Surrealismo francês¹⁷. Aproximar-se da obra do poeta é sempre um desafio, posto que ela conjuga imagens insólitas a versos enigmáticos. Veja-se, por exemplo, o efeito do poema II do canto Quarto, “As Aparições”, de *Invenção de Orfeu*:

Era um cavalo todo feito em chamas
alastrado de insânias esbraseadas;
pelas tardes sem tempo ele surgia
e lia a mesma página que eu lia.

Depois lambia os signos os assoprava
a luz intermitente, destronada
então a escuridão cobria o rei
Nabucodonosor que eu ressonhei.

Bem se sabia que ela não sabia
a lembrança do sonho subsistido
e transformado em musas sublevadas.

Bem se sabia: a noite que o cobria
era a insânia do rei já transformado
no cavalo de fogo que o seguia.

O cavalo feito em chamas surge de um tempo em suspenso e no ambiente noturno. Movimentos de luz e sombra, claro e escuro criam uma atmosfera fantasmal. O passado esquecido retorna na lembrança do sonho, associado à noite e a musas arcaicas, as quais sobrevivem, como espectros, no presente da leitura. Bem se sabe que, neste soneto, ganha destaque menos o significado dos versos e mais o aspecto fantasmático das imagens verbais, que preservam grande margem de enigma e mistério.

É Gilles Deleuze, no ensaio “O que as crianças dizem”, discordando da interpretação psicanalítica sobre as memórias infantis, quem afirma que o que as crianças dizem, fazem ou tentam fazer é “explorar os meios” para traçar uma “cartografia dinâmica” atravessada por “linhas erráticas”, deslocamentos e devires. Para o filósofo francês, “a arte diz o que as crianças dizem” e é feita de “trajetos e devires, por isso faz mapas” (Deleuze, 2011, p. 88). Walter Benjamin, no ensaio “Visão do livro infantil”, diz algo afinado às proposições deleuzianas, quando afirma que: “ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo ‘sentido’” (Benjamin, 2002, p. 252) e que basta lhes dar “quatro ou cinco palavras” para vir à tona “a prosa mais extraordinária: não uma visão do livro infantil, mas um indicador de caminhos” (Benjamin, 2002, p. 70). Ao que parece, tanto para Deleuze como para Benjamin, o que as crianças dizem e fazem é indicar ações, deslocamentos, passagens. Na “cartografia dinâmica” desenhada pelas escritas verbo-visuais de Jorge de Lima e Murilo Mendes a infância é uma câmara de ecos onde objetos, sons e passagens de vida vibram em ressonância, fazendo a língua atingir desvios infantis, já que, como escreve Flavia Trocoli, a propósito da criança na obra de Hélène Cixous: “quando algo do *infans* aparece somos remetidos, em choque, à opacidade das bordas do sentido” (Trocoli, 2023, p. 251). Entre

17 Cf. BENJAMIN, Walter. “O Surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia”. In: *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 21-36. Obras escolhidas I.

destruição e invenção, bordejando o sentido, quem se aventurar na tarefa de seguir os caminhos, trajetos e devires dessas escritas que se fazem com a infância encontrar-se-á no “precipício da língua¹⁸”. Aí, nesta “zona de vizinhança” (Deleuze, 2011) com a infância, cabe ao leitor ouvir os balbucios, seguir os rastros, recolher os restos e os destroços para compor, com eles, uma cartografia possível.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. “Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência”. In: AGAMBEN, Giorgio *Infância e História. Destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 19-78.
- ANDRADE, Mário de. “Fantasias de um poeta”. In: LIMA, Jorge de. *A pintura em pânico: fotomontagens*. Rio de Janeiro: Caixa Econômica Federal, 2010. p. 19-20.
- ANDRADE, Mário de. “A poesia em 1930”. In: *Aspectos da literatura brasileira*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1972. p. 26-45.
- BAUDELAIRE, Charles. Moralidade do brinquedo. In: *Poesia e prosa*. Org. Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1995. p. 491-495.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. “O Surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia”. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 21-36. Obras escolhidas I.
- BENJAMIN, Walter. “Visão do livro infantil”. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 69-80.
- BINES, Rosana Kohl. “No precipício da língua”. In: BINES, Rosana Kohl. *Infância, palavra de risco*. Rio de Janeiro: Numa Editora, 2022. p. 103-117.
- CANDIDO, Antonio. “A Revolução de 30 e a cultura”. In: CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989. p. 181-198.
- CARDOSO, Marília Rothier. “Arte e vida em recortes”. *Revista Z Cultural*, v. 2, p. 60-67, 2015.
- CARDOSO, Marília Rothier. “Piano, serrote e manequim”. In: NEVES, José Alberto Pinho (org.) *Murilo Mendes: reflexões avulsas*. Juiz de Fora: UFJF/MAM, 2012. p. 57-74.
- COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- DELEUZE, Gilles. “A literatura e a vida”. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011. p.11-17.
- DELEUZE, Gilles. “Gaguejou”. In: *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 138-146.
- DELEUZE, Gilles. “O que as crianças dizem”. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 83-90.
- DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. “Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível”. In: DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. p. 11-119.

18 Utilizo a feliz expressão de Rosana Kohl Bines (2022) em ensaio homônimo sobre infanticídios literários publicado em *Infância, palavra de risco*.

- DIDI-HUBERMAN, Georges. "Postface". In: GISINGER, Arno; RAOUX, Nathalie (Orgs.). *Konstellation: Walter Benjamin en exil*. Paris: Trans Phootographic Press, 2009. p. 101-105.
- FONTELA, Orides. "Ludismo". In: *Poesia Completa*. Org. Luis Dolhnikoff. São Paulo Hedra, 2015. p. 33.
- LIMA, Jorge de. *Invenção de Orfeu*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- LIMA, Jorge de. *A pintura em pânico: fotomontagens*. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2010.
- LIMA, Jorge de. *Obra completa*. Org. Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1958.
- LYOTARD, Jean-François. *Lectures d'enfance*. Paris: Galilée, 1991.
- MENDES, Murilo. *A idade do serrote*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- MENDES, Murilo. "Nota Liminar". In: LIMA, Jorge de. *A pintura em pânico: fotomontagens*. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2010. p. 36-37.
- MENDES, Murilo. *Poesia completa e prosa*. Org. Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SANTIAGO, Silviano. "Poesia fusão: catolicismo primitivo / mentalidade moderna". In: MENDES, Murilo. *Poemas*. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 91- 125.
- TROCOLI, Flavia. "A criança no campo de batalha". In: SOARES, Leonardo Francisco (Org.). *Guerra e literatura*. São Paulo: Alameda, 2023. p. 241-272.

A VOZ AUTORAL NASCE NA INFÂNCIA

Isabella Morelli Esteves

Mas digo sempre: creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados à meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor, dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite.

Conceição Evaristo

Frequentemente, quando se pensa em escritores, se pensa em pessoas adultas. Afinal, costuma ser nessa fase da vida que o escritor tem a possibilidade de se tornar um autor publicado e, assim, ser reconhecido pela sociedade como tal. Mas em que etapa da vida se forma um autor? Em que etapa da vida se começa a sonhar com o que se quer “ser quando crescer”? Seria leviano de minha parte tentar generalizar uma resposta para isso, considerando que a muitos humanos sequer é permitido sonhar acordado. O que ousou afirmar, no entanto, é que dadas as condições adequadas – as condições de viver e sonhar – é desde a tenra infância que começamos a querer desbravar o mundo como piratas, astronautas, aventureiros... escritores.

O ato do faz-de-conta, tão presente nas brincadeiras infantis, me parece uma fonte óbvia para a criação de universos ficcionais que tomam forma nas páginas de um livro. A distância entre esse faz-de-conta e o trabalho dos adultos ficcionistas pode ser em parte pela capacidade de se dedicar profissionalmente a um ofício, com a preocupação em oferecer um produto final bem acabado, mas também é em grande parte uma questão de validação. A imaginação da criança não costuma ser levada a sério, e até mesmo vivências reais e traumáticas podem ser menosprezadas como “frutos da imaginação fértil infantil”. Enquanto isso, os adultos têm um meio de legitimar os frutos da sua imaginação como uma ocupação profissional: a ficção. Ao delinear uma barreira entre o fictício e a realidade, por vezes marcada como as páginas de um livro ou o fim de uma encenação dramática, o adulto encontra um espaço livre para vivenciar o imaginário. Paradoxalmente, é na infância que se costuma ter maior liberdade para brincar de faz-de-conta, enquanto na vida adulta tende-se a exigir que o indivíduo tenha seus pensamentos voltados para a realidade, que seja “pé no chão”. O erro, quiçá, é esquecer que todo adulto um dia foi uma criança, embora nem toda criança consiga crescer para se tornar tudo o que sonhou ser quando crescer.

Para Conceição Evaristo, a gênese de sua escrita está no acúmulo de tudo que ouviu desde a infância (2020, p. 52). Chimamanda Ngozi Adichie, por sua vez, pontua no discurso *O perigo de uma história única* que (2009), enquanto escritora precoce, ela “escrevia exatamente o tipo de histórias” que lia. O

que, para ela, significou escrever histórias com personagens brancos de olhos azuis. Para que ela pudesse expandir sua visão enquanto escritora, precisou primeiro expandir suas experiências enquanto leitora, o que se deu através da leitura de livros africanos, que em plena Nigéria não eram tão fáceis de achar quanto os livros estrangeiros.

Costumo pensar que a minha escrita, de modo semelhante a das autoras citadas, também teve sua gênese na infância. Penso, inclusive, que podemos pensar nessa gênese como algo que atravessa todos os sentidos, não só a audição ou a visão. Nossas experiências pessoais, por si só, são conteúdo o suficiente para preencher um livro. No entanto, existe uma questão além que deve ser considerada: a capacidade de imaginar um livro em si. Não apenas uma *história*, mas um *livro*. Acredito que uma criança de imaginação fértil pode criar todo o tipo de narrativa. Mas quais dessas narrativas a criança consegue imaginar no formato de um livro? Nesse sentido, também, é preciso conhecer para imaginar. Narrativas são, afinal, mais antigas do que livros. Elas eram passadas adiante oralmente muito antes de serem escritas em papel, impressas ou visualizadas na tela de um *e-reader*.

Acredito que é nesse ponto que o papel do adulto pode – e deve – ser considerado. Não necessariamente como a mão que transforma a narrativa desengonçada e desorganizada de uma mente infantil em um livro, mas como a ponte que conecta o mundo infantil à literatura em si. Uma criança que brinca de faz-de-conta é uma criança capaz de desenvolver narrativas. Uma criança que mente também. Uma criança que espalha lendas urbanas de terror é uma contadora de histórias. Todas essas crianças merecem ter sua criatividade fomentada.

No que diz respeito à minha infância, posso afirmar que tive muitos privilégios. Meus pais são professores. Minha mãe concluiu o Ensino Médio pelo curso normal, tornando-se professora de alfabetização de imediato e, durante a minha infância, ela e meu pai cursaram a graduação em Letras e História, respectivamente. Nossa casa era (e ainda é) cheia de livros por esse motivo, os quais eu era incentivada a ler. Minhas irmãs mais velhas liam livros inteiros para mim – milhares de páginas de uma série infanto-juvenil. E enquanto meus pais estavam na faculdade, no turno da noite, eu ficava na casa da minha vó brincando de faz-de-conta com meu primo. Nessa época, conheci diversos formatos literários: contos de fadas, histórias em quadrinhos, romances em série, livros de poesia. Pude me tornar, também, uma escritora precoce, e até mesmo ganhei o terceiro lugar em um concurso por isso.

Posso dizer que enquanto pessoa branca e de classe média, eu tive o fomento necessário para enxergar em mim a possibilidade real de me tornar escritora. Ao mesmo tempo, enquanto brasileira e parte da comunidade LGBTQ+, existiam fortes lacunas a serem preenchidas. As personagens podiam ser coloridas com o mesmo lápis de cor que representa a minha pele, mas de diversos outros modos elas não podiam representar a minha realidade em si.

Desbravar essas diferenças pode parecer uma tarefa árdua demais para o período da infância, mas mesmo naquela época eu encontrava outros meios. Não devemos subestimar as crianças. O passo mais singelo adiante pode se dar em uma simples brincadeira de boneca: basta fazer uma *Barbie* namorar a outra. Às vezes o problema mais impossível (sob a ótica adulta) pode ter a solução mais simples, se ao menos nos permitirmos pensar por um viés diferente. Essa lição eu poderia aprender olhando para a minha infância, mas, enquanto criança, aprendi com um livro: *Luas e luas*, de James Thurber. A história gira em torno de um problema a ser solucionado. A princesinha de um reino fica de cama após comer tortas demais. O rei, desesperado para ver sua filha melhor, promete dar a ela tudo o que quiser, e ela responde que se ganhar a lua de presente ficará melhor. O problema, então, é como conseguir a lua para presentear

a princesa. O rei chama um atrás do outro os sábios de sua corte e, embora todos tenham teorias diferentes sobre o tamanho e a distância em que se encontra a lua, nenhum é capaz de atender à sua demanda, até que o Bobo da Corte é convocado e propõe a seguinte perspectiva:

- São todos sábios [...] e todos devem estar certos. Se todos estão certos, então a lua deve ter exatamente o tamanho e a distância que cada um acha que tem. A questão é descobrir de que tamanho a princesa Letícia acha que ela é, e a que distância se encontra. (Thurber, 1995, n.p.)

Curiosamente, o conselho do Bobo da Corte propõe uma compreensão do mundo na qual não há apenas uma história única, e sim onde narrativas diversas – e até mesmo divergentes entre si – são bem-vindas. O que é mais importante, o verdadeiro X da questão, é compreender que, no que diz respeito às necessidades e desejos de uma pessoa individual, você deve se comunicar diretamente com ela, mesmo que se trate de uma criança. E para a princesa, a solução era realmente simples: a lua era como ela a enxergava de sua janela, de tamanho apenas um pouco menor do que a unha do seu dedão e não mais distante do que a árvore do jardim. A cor definia o seu material: ouro. E, uma vez que a lua fosse retirada do céu e dada de presente para a princesa, no dia seguinte uma nova lua poderia aparecer no céu sem problemas, assim como um dente que cresce no lugar do que caiu. Informada pela realidade ao seu redor, para a princesa a lua parecia perfeitamente palpável. Por meio dessa conversa, o Bobo da Corte foi capaz de criar uma réplica que atendia aos desejos da princesa, solucionando o problema.

Percebo, hoje, que as palavras do Bobo da Corte influenciaram profundamente a minha visão de mundo, capaz de conciliar diferentes perspectivas. Entendo também que em muito essa se trata de uma história sobre empoderamento infantil, pelo direito da criança de relatar sua própria verdade ainda que os adultos acreditem ter acesso a uma visão de mundo mais legítima.

A possibilidade de manifestar a si mesmo, independentemente de quem seja, me parece de suma importância. No livro *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal* (2005), a pensadora Adriana Cavarero fala sobre a potencialidade da voz – e para ela, a voz deve ser compreendida da forma mais literal possível, como o som que sai de um corpo através das cordas vocais. Cada voz carrega em si uma singularidade, a singularidade do corpo de onde ela surge. Portanto, a minha voz é única. A sua voz é única. E única é a voz de cada criança, de cada adulto, de cada indivíduo. Toda voz pode ser imitada, mas jamais reproduzida com exatidão. Por esse motivo, o ato da fala, ou mais ainda, da própria expressão vocal em si, seja ou não verbalizada, tem enorme poder simbólico. Basta abrir a boca e emitir um som para expressar a sua singularidade.

Um fator importante para a compreensão da expressão verbal segundo Cavarero é que esse ato não nasce sozinho. Na tenra infância, quando aprendemos a nos comunicar, o fazemos a partir da comunicação que nos foi direcionada. Começamos a balbuciar em resposta à nossa mãe. Esse momento por si só já evidencia que toda voz sai de uma boca e é destinada a um ouvido. O caráter relacional da voz está em seu próprio destino (Cavarero, 2005, p. 178). Por essa lógica, nós já começamos a nos comunicar uns com os outros e, por extensão, começamos a expressar nossa singularidade antes mesmo de aprendermos a linguagem verbal.

No entanto, a necessidade da comunicação – o falar e ser ouvido – para a expressão do “eu” leva a algumas questões. De acordo com a filósofa Hannah Arendt, em *A condição humana* (2007),

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, [...] seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa. [...] Trata-se de um início que difere do início do mundo; não é o início de uma coisa, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador. (Arendt, 2007, p. 189-190).

Para Arendt, o ímpeto da expressão da nossa singularidade já se inicia assim que nascemos – o momento literal no qual saímos do útero –, mas para que ocorra esse simbólico segundo nascimento, no qual nos “inserimos no mundo humano”, é preciso que o indivíduo se encontre na vida pública, um espaço onde o ser humano não é atado às suas necessidades corpóreas mais “primitivas”, que devem ser reservadas à vida privada. No espaço público, as palavras e atos de um indivíduo podem ser testemunhadas e, desse modo, ganharem validação como ação verdadeira. Nesse espaço, um corpo humano se torna, também, um corpo político.

Naturalmente, somos levados a nos questionar sobre quais corpos podem acessar o espaço público. Como observado por Judith Butler em *Corpos que importam e a política das ruas* (2019), na *polis* grega que serviu como base para a concepção arendtiana da vida pública e da vida privada, o espaço público era reservado principalmente aos homens livres, enquanto mulheres e pessoas escravizadas eram confinadas ao espaço privado e viviam formas de vida voltadas principalmente a atividades relacionadas às necessidades do corpo, como a produção de comida e a reprodução da vida humana.

A esfera pública na qual o ato de fala se qualifica como a ação política paradigmática é uma esfera que já está, na visão dela, separada da esfera privada, o domínio das mulheres, dos escravos, das crianças e daqueles muito velhos ou enfermos para trabalhar. Em um sentido, todas essas populações estão associadas com a forma corporal da existência, caracterizada pela “transitoriedade” de seu trabalho, e contrastada com feitos verdadeiros, que incluem a realização de obras culturais e o ato falado. (Butler, 2019, p. 52-53).

Para Arendt, uma das condições da liberdade, e conseqüentemente de acesso à vida pública e prática da ação, é justamente a possibilidade de não se preocupar com tais necessidades, o que obviamente gera um recorte no qual apenas uma população muito específica tem a possibilidade de se inserir no “mundo humano”.

Não tenho dúvidas que, para a maioria das pessoas, a exclusão de grupos de seres humanos do espaço público seja vista como um problema. Contudo, creio que somente uma minoria se preocupe com como um dos grupos excluídos de acordo com a formulação arendtiana seja o das crianças. Creio eu que não exista forma de vida mais condicionada às necessidades corpóreas quanto um corpo infantil, que ainda está se adequando às suas funções vitais, que ainda está aprendendo a viver. Dentro do útero, nem mesmo a respiração é uma atividade necessária. Aos poucos, aprendemos a respirar, a chorar, a mamar, a balbuciar, a rir, a engatinhar, a andar, a brincar, a correr, a imaginar, a falar. O ímpeto para a manifestação da nossa singularidade está aí, desde o início. Mas, para Arendt, esse corpo humano ainda não é um corpo político.

Se pensarmos em um sentido tradicional da política, essa afirmação pode parecer completamente justa. No Brasil, um cidadão só ganha o direito ao voto após completar 16 anos. No entanto, a política para Arendt não representa o direito de escolher representantes legais. A formulação da política

arendtiana é muito mais simples. É o simples ato de manifestar a si mesmo através da fala no espaço público. O que você diz em si não é o fator que define se a sua fala é política ou não, e o que você pensa de si não representa o que está sendo revelado de fato. O ímpeto de manifestar-se ao outro através da fala, quando realizado na vida pública, onde suas ações podem ser testemunhadas e ganharem relevância, é considerado política para Arendt.

O que me interessa questionar é a que ponto a manifestação da singularidade de uma criança se torna tão irrelevante, considerando que o ímpeto de se manifestar já está ali. Novamente, não sugiro que uma criança adentre a vida pública no sentido de ter grande responsabilidade com suas falas e escolhas, não acredito que crianças já devam realizar grandes feitos ou precisem fazer qualquer coisa além de *serem crianças*. Isto é, pequenos seres humanos que estão nos primeiros estágios de aprender a conviver com o mundo e com suas funções corpóreas. Pequenos seres humanos que mal conseguem controlar suas beixigas e que têm milhões de dúvidas sobre todas as coisas do mundo material e natural.

Me interessa, contudo, que crianças não sejam propositalmente excluídas de espaços que possam fomentar o seu crescimento. E que não sejam propositalmente excluídas de questões que possam ser importantes para o seu desenvolvimento. Uma criança deve ter o direito à literatura. Deve ter o direito a conhecer a natureza. Deve ter o direito a compreender seu próprio corpo. Deve ter o direito a compreender as relações humanas. Deve ter o direito a perguntas e respostas, à exposição à vida. A infância é um período formativo, de muita absorção. A infância é, também, um período *criativo*, de imensa fertilidade mental.

A criança, que ainda é novata no nosso mundo material, costuma se encontrar muito mais desprendida da materialidade do que nós, adultos. Cheias de curiosidade e de lacunas do conhecimento a serem preenchidas, elas são capazes de levantar as mais vastas hipóteses sobre o que está do outro lado no campo do desconhecido. Elas são capazes de imaginar mundos completamente distantes e distintos de nós. Isso nos faz rir, mas também deveria nos impressionar. A imaginação infantil é um tesouro a ser cultivado e fomentado, e cada manifestação dessa vasta singularidade merece ser levada a sério em suas potencialidades, mesmo que uma criança não deva carregar em si as pressões e preocupações da seriedade adulta.

Muitos excelentes escritores tiveram o ponto de partida de suas carreiras na interação com crianças. O ato de contar histórias para esse público tão ávido de curiosidade é capaz de fomentar até mesmo a nós, adultos. E é importante que contemos histórias para as crianças. Para que uma criança possa imaginar um livro, ela precisa saber o que é um livro. Para uma criança compreender o que é uma história, ela precisa conhecer histórias. Até mesmo uma mentira pode ser uma narrativa interessante, devemos lembrar. O problema da mentira é o enquadramento dessa narrativa no campo da verdade. Talvez a criança que conte mentiras tenha tido como exemplo outras mentiras. Talvez essa criança contasse histórias e escrevesse livros se outros exemplos lhes fossem dados.

Retomando a mim mesma, posso dizer que tive a sorte de ter uma família que fomentava a criatividade infantil – não só dentro de casa, mas também fora. Minha mãe estimulou diversas crianças a conhecerem as formas literárias e a se expressarem. Para ela, o trabalho mais significativo que desempenhou no ensino foi a realização do projeto Sala de Leitura, implementado pela Prefeitura de Duque de Caxias nas escolas de nível fundamental. Nesse projeto, era realizada a contação de histórias para os alunos, seguida de rodas de conversas, produção de gravuras das histórias, representações teatrais e até mesmo a criação de histórias e poesias originais. Os momentos de produção artística eram os mais espe-

rados pelos alunos, em especial os que sentiam que não tinham espaço para a expressão pessoal em sala de aula, onde as atividades seguiam uma rotina mais rígida. A Sala de Leitura representava a oportunidade de manifestar a si mesmo, sua singularidade e potencialidades. Às vezes, representava até mesmo uma via para expor sentimentos que estavam guardados. Em uma única sala, incontáveis possibilidades se abriam e se mostrava a grande potência dessa fase tão formativa da vida humana.

Em casa, ainda que minha mãe não reencenasse o trabalho da Sala de Leitura a rigor, eu estava cercada de incentivos. Era rodeada por livros, assistia desenhos animados, lia histórias em quadrinhos, ouvia contos de fadas à meia luz. Em relação à produção criativa, eu criava histórias em quadrinhos, escrevia contos de fadas, até mesmo declamei poesia original em um concurso na minha cidade. Tudo isso possibilitou que eu me tornasse quem sou hoje: escritora e pesquisadora. Eu pesquiso contos de fadas, pesquiso a voz autoral, pesquiso as narrativas que nos moldam e busco a minha inserção no interior do mundo.

Eu também sei que não crio mais histórias em quadrinhos, porque minhas irmãs me diziam que o meu sonho de publicar mangás no Japão não era realista o suficiente. E isso matou o meu primeiro sonho. Encontrar formas de construir novos sonhos com os cacos de um sonho destruído foi muito importante para mim. Constantemente preciso encontrar novas maneiras de me expressar através da escrita. A cada projeto, novos desafios surgem. As dificuldades nunca cessam.

Mas, eu me lembro das minhas motivações. Escrever contos de fadas agora, que sou adulta, representa para mim a reconexão com meu “eu” criança. Eu não busco somente construir algo *para* crianças. Na verdade, nem ousa dizer que sei escrever um texto do jeito que uma criança precisa e, menos ainda, do jeito que os pais de uma criança gostariam que o meu texto fosse. Eu escrevo para mim, para uma versão de mim que ainda existe no meu interior. Eu guardo com carinho as minhas primeiras ideias. Lembro de como eu queria reimaginar a história de Rapunzel, de como eu queria histórias com protagonismo homoafetivo mesmo que a sociedade não aceitasse isso, de como eu queria mudar a visão travada do mundo sobre quem eram os vilões e quem eram os mocinhos. Todas as novas histórias que possam surgir de mim, nascem dessas primeiras sementes, imaginadas pelo meu eu criança. Eu escrevo para realizar as minhas ideias infantis e escrevo também para realizar meus desejos de leitura não-saciados. Pelas histórias nas quais eu não me reconheci por completo. Escrevo por tudo isso.

Ao escrever hoje, adulta, eu dou voz à minha infância na vida pública. Para que a manifestação da minha singularidade possa ser testemunhada. E ao publicar este ensaio, eu peço aos meus companheiros que considerem esse pedido: deem voz à infância também. Deem voz às crianças que vocês conhecem, seja na família ou em instituições de ensino. Deem voz às crianças que ainda virão, no futuro, ao compartilhar essa ideia com outros adultos que possam se tornar genitores, educadores. E mais: deem voz às crianças que ainda habitam dentro de vocês.

Jamais subestime a voz de uma criança.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. Palestra proferida em evento TED Talks, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 30 ago. 2023.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. 4ª ed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2019.

CAVARERO, Adriana. *For more than one voice: Toward a Philosophy of Vocal Expression*. Trad. Paul A. Kottman. California: Stanford University Press, 2005.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). *Escrevivência: a escrita de nós*. 1ed., v. 1 Rio de Janeiro: MINA Comunicação e Arte; ITAU Social, 2020, , p. 48-57.

THURBER, James. *Luas e luas*. 3ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

RE(X)ISTIR NA COR DA PELE: A NEGRITUDE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA

Jeissyane Furtado da Silva
Henrique Silvestre Soares

O alcance social da literatura dimensiona reflexões, ao leitor, sobre si e sobre o mundo, na medida em que diferentes contextos e sujeitos lhe são apresentados. Na premissa de Antônio Candido (2013), sobre o direito à literatura, entendemos que a literatura dimensiona e dinamiza a formação cidadã e social do indivíduo, ao prepará-lo para as situações mais densas e complexas sobre a vida.

O texto literário, ao versar sobre o homem, lhe apresenta os dilemas que lhe são intrínsecos e extrínsecos, como a miséria, a pobreza, a ganância e o isolamento social. Com a leitura, o sujeito pode, como espectador e construtor dos significados, entender a dinâmica da relação social e desenvolver capacidades cognitivas e sensoriais, levando a uma reflexão sobre a sua própria sociedade.

Este texto, em suas propostas para se pensar o trabalho com o texto literário, objetiva uma reflexão sobre a representação da negritude na literatura infanto-juvenil, a partir das obras *Amoras* e *O menino marrom*, de Emicida e Ziraldo, respectivamente. Em uma leitura que se aproxima ao *close reading*, pretendemos discutir elementos da cultura negra e, diante de uma obra que visa a um público específico, observar como estes surgem e dialogam com a imagem e a palavra.

Teceremos, pois, reflexões sobre identidades afro-brasileiras (ou negro-brasileiras), bem como sobre o papel da literatura em sua (re)construção, de modo a ponderar sobre a função social e a reescrita da história que a literatura alça no contexto da experiência literária. Posteriormente, diante dessa premissa, adentraremos na leitura das duas obras, elencando seus elementos e estabelecendo significados e perspectivas à literatura negra e infanto-juvenil no Brasil.

Como um país que passa por diferentes processos colonizatórios, o Brasil possui uma população que se caracteriza pela diversidade étnica e cultural, prevista e garantida por uma legislação que garante o bem-estar e o convívio com a diferença. Devido ao período escravocrata e ao grande número de africanos escravizados trazidos ao Brasil, a população e a cultura negra são expressivas na formação social e linguística do país. No entanto, devido aos discursos imperialistas e coloniais, concretizados nos princípios eugênicos e na falácia da “democracia racial”, que vigoraram por anos e construíram estereótipos para se pensar o negro, este é um dos países que mais matam e que cometem práticas racistas em seu convívio social.

A literatura, desconstruindo essas “figuras comuns”, na medida em que nos leva a refletir sobre os problemas particulares à nossa experiência social, como o racismo, surge como aliado no combate ao preconceito e nas representações sociais e midiáticas do negro-brasileiro.

A literatura e a identidade afro-brasileira

Desde a formação da literatura brasileira, se delineia a brasilidade e a formação ética da nação tupiniquim, de modo a pensar sobre as contribuições e os elementos que caracterizam a sua cultura, sua forma de falar e pensar. No romantismo, o ideal de brasilidade se forma a partir das contribuições do colonizador, europeu e caucasiano, e do colonizado, o indígena. Ainda na primeira geração do movimento estilístico, o indianismo buscava exaltar os elementos da cultura indígena, ainda que sob um olhar muito europeizado, a fim de ressaltar as características autóctones que condizem com os preceitos do movimento romântico.

O negro, neste período, ainda que fosse abordado e representado no texto, na maioria das vezes ocupava um lugar subalterno, sem voz na narrativa e sempre sendo definido pelo outro. Poucos escritores no século XIX, conseguiram trazer personagens negros que tinham voz e participação ativa na narrativa, bem como eram construídos como sujeitos e não como objetos. Ao considerar que por boa parte deste século vigorava o discurso e o sistema escravocrata, as representações que encontramos em boa parte das obras oitocentistas reverberam o olhar que lhes eram dados.

No entanto, alguns escritores, como Maria Firmina dos Reis, Gonçalves Dias, Luiz Gama e Machado de Assis, conseguiram chamar atenção para a condição e a participação do negro no cenário literário e social. Por meio de seus personagens, vistos como sujeitos, conseguiram levantar ponderações sobre a escravidão, o escravizado e a postulação do mesmo como brasileiro. Em *Úrsula*, a escritora maranhense, Maria Firmina dos Reis, postula uma reflexão sobre a condição dos escravizados e, dentre as suas propostas, apresenta Túlio como um indivíduo privado de liberdade, mesmo sendo filho desta terra. Em *Mariana*, Machado de Assis, em sua fase romântica, já fundamenta críticas à burguesia e elite brasileira pela forma como concebiam o negro, individualizado de suas vontades em prol de uma *servidão cordial*.

Luiz Gama, outrora, nas poesias, jornais e peças jurídicas, já questionava o sistema político, econômico e social da escravidão, como também criticava as elites brasileiras e a percepção de um Brasil que se fundamenta em torno das contribuições dos povos indígenas e africanos. Mesmo no século XX, onde encontramos uma perspectiva alinhada ao do escritor que fora escravizado, as percepções sobre raça denunciam e dinamizam a forma como o negro vai sendo construído nos diferentes suportes artísticos, ao qual a literatura está inclusa.

Nas primeiras décadas do século, Lima Barreto questiona a visão de nação e de sujeito, na medida em que levanta ponderações sobre um Brasil pós-abolição e republicano. Tais denúncias, tecidas por uma crítica que já vislumbrava as propostas modernistas, nos levam a pensar um Brasil crítico, consciente de sua formação ético-cultural e das marcas da colonização. Não obstante, as obras modernistas ampliaram e reverberam um Brasil múltiplo, heterogêneo e fissurado.

Com elas, em uma proposta tão nacionalista quanto a do movimento romântico, mas consciente e visionária aos meandros de nossa cultura, encontramos uma literatura que se ancora em uma perspectiva decolonial e crítica ao seu processo de formação, evidenciando a contribuição e participação da população negra. Suas transformações não se restringem aos discursos e personagens, visto que este momento, por inúmeras razões históricas e sociais, possibilita uma maior dinamicidade no perfil do escritor brasileiro, para além da figura masculina e sulista.

Nestes contextos, portanto, vão se formando o que entendemos por literatura afro-brasileira ou, na proposta de Cuti (2010), negro-brasileira. Sobre ela, compreende-se, em termos gerais, uma literatura

que pode ser produzida por negros do Brasil ou, eventualmente, que tematizem sobre a sua experiência. Nela, segundo Eduardo de Assis Duarte (2010), temos uma literatura que se constrói sobre uma temática, autoria, linguagem, ponto de vista e público-leitor, que, ao seu ver é:

Uma produção que implica, evidentemente, redirecionamentos recepcionais e suplementos de sentido à história literária estabelecida. Uma produção que está *dentro* porque se utiliza da mesma língua e, praticamente, das mesmas formas e processos de expressão. Mas que está *fora* porque, entre outros fatores, não se enquadra no ideal romântico de instituir o advento do espírito nacional. Uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) ao da literatura brasileira canônica: o de edificar uma escritura que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e arte, mas que aponte ao etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização (Duarte, 2010, p. 135)

Em contraproposta ao termo *afro-brasileiro*, Cuti (2010) nos propõe pensar, considerar sobre a ligação com o termo *afro* e as especificidades da cultura negra no Brasil, dado os processos históricos de negação sobre a África e como o ensino de história e cultura brasileira vai se efetivando ao longo dos anos. Nesta premissa, reforça-se a importância da Lei nº 10.369/2003, que fundamenta um “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro a formação da sociedade nacional” (Brasil, 2003).

Com a lei, se prevê o ensino e a inserção da literatura afro-brasileira nos currículos de Língua Portuguesa, a fim de se trabalhar com as especificidades que Eduardo de Assis Duarte (2010) elenca em sua proposta sobre a *literatura afro-brasileira*. No entanto, seu trabalho não deve ser comemorativo ou alusivo às datas emblemáticas à causa negra, como o dia da Abolição da Escravatura ou da Consciência Negra, visto que é um contato constante para a reflexão social dos problemas pertinentes ao povo negro-brasileiro.

Esses textos versam sobre uma experiência própria e que marca a convivência social, fruto de um processo histórico que condenou a população afrodescendente a lugares subalternos e vulneráveis, dada as diferentes violências diárias ao qual está submetido, do racismo imbricado na dinâmica e no discurso social, daquelas que são muitas vezes imperceptíveis às que escancaram os males de uma escravidão não superada.

Neste sentido, quando propomos uma leitura para o texto literário a partir da ótica racial, para crianças e adolescentes, reivindicamos uma figura que, mesmo dentre as obras que compõem esta *literatura afro-brasileira*, nem sempre é abordada: a criança. A criança escravizada e a criança afrodescendente, como podemos observar na literatura de Jorge Amado e Carolina Maria de Jesus, não é vista da mesma forma que a criança branca, por exemplo.

A ela não é concedido o direito de ser criança, nem de ter seus direitos fundamentais garantidos. Às vezes, esta criança é a representação do bebê de *Brenda's got a baby*, de Tupac Shakur, àquela que nem tem o direito à vida. No entanto, esta mesma criança é o rosto de muitos brasileiros que crescem sem se verem nas letras, nos filmes e na televisão, que se comportam como mídias que ditam o comportamento e a forma como nos vemos.

Infelizmente, por muitos anos, se vigorou a imagem do negro atrelado à feiura, bestialidade e sexualidade exacerbada, o que leva a propagação de alguns pré-conceitos de caráter racial por parte de algumas pessoas. No uso da palavra, a literatura ressignifica e re(x)iste na cor da pele, possibilitando novos olhares, figuras e representações ao negro, estabelecendo novos modelos às crianças.

A criança negra e o papel da literatura na formação cidadã: Amoras e Menino Marrom, de Emicida e Ziraldo

No começo do século XX, diante de uma modernidade e de um momento que clamava por novas concepções de homem e sociedade, a visão sobre a criança vai mudando, principalmente no que se refere à criança negra. Visto que o escravizado nem era tido como sujeito, a percepção de que a infância negra devia ser preservada não se concretizava, sendo a ele relegado atividades com menor esforço físico.

Ao considerar que a literatura infantil nasce neste contexto, segundo Regina Zilberman (2003), serão poucos os textos que viriam a retratar a criança negra. Sobre a literatura infantil brasileira, a autora atesta que, nas últimas décadas oitocentistas, esta se consolidava em precárias e irregulares circulação de obras europeias, de editoras portuguesas. No entanto, com a ascensão do pensamento burguês e “familiarista”, o texto assumiria um caráter pedagógico, muitas vezes associado à escola, empregado como livro didático nas salas de aula e fora dela, visto que concebia uma dimensão informativa ou alfabetizadora.

Diante de uma literatura infanto-juvenil que protagonizava o negro, destaca-se *Luana*, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino, cuja narrativa apresenta uma personagem de oito anos, capoeirista e descendente de quilombolas, tida por muitos como a primeira heroína negra das histórias em quadrinhos brasileira. Não obstante, destacam-se os próprios *capitães* de Jorge Amado, ainda que a própria narrativa negue esta ótica, como personagens infanto-juvenis que representam os dilemas e as particularidades das crianças e adolescentes negras do Brasil, das crianças faveladas dos contos de Lima Barreto às personagens Jeremias, Pelezinho e Milena, de *Turma da Mônica*.

Se pensarmos o papel da literatura na construção de modelos e discursos sociais, entenderemos que a representatividade da diferença, do outro e da heterogeneidade cultural da experiência social brasileira são importantes no combate ao preconceito, de qualquer origem. Aqui, a literatura mais do que assume um compromisso social, ela surge como aliada na formação cidadã dos indivíduos, visto que é na infância que os seus valores e ideais começam a ser delineados.

Neste sentido, se uma criança só possui modelos caucasianos e que não refletem a sua e outras imagens, os seus discursos, ao qual se enquadra a noção de belo, vão sempre ser pensados a partir de um perfil único. Infelizmente, por muitos anos, esta foi a realidade de muitos jovens e crianças que, tecidos por ideais de beleza europeu e caucasiano, tentaram a todo modo se adequar a uma estética que não compreendia o seu perfil cultural, se submetendo a processos de violência e traumas que levaria para a vida adulta.

Logo, na medida em que propomos um trabalho com duas obras que são protagonizadas por crianças negras, propomos uma imersão na imagem de si, mas também em uma linguagem que eleva os elementos culturais dos afrodescendentes. Dada as três décadas que separam as duas obras, é visto que as percepções e discussões sobre raça acabaram se aprofundando e expondo as falácias de uma “democracia racial” que, por anos, foi propagada.

Ainda que considerações sobre a autoria pudessem ser levantadas, o nosso objetivo é o contato direto com o texto, de modo a observar as suas escolhas linguísticas e estilísticas. *O menino marrom*, de Ziraldo, foi publicado em 1986, apresentando a amizade entre o menino marrom e o menino cor-de-rosa, enquanto personagens que se conhecem desde a infância e vão conhecendo, juntos, o sabor da vida.

Por se tratar de uma obra em que ainda se vigorava com força o discurso da mestiçagem e da democracia racial, é nítido como os dois discursos surgem no texto, reforçando a tese de que o bom convívio entre as raças era possível, apesar de suas diferenças. Além dos personagens, temos um narrador, que se apresenta como autor, e que tece comentários e faz introspecções de sua própria vida na narrativa, aproximando o leitor do processo de significação discursiva.

Tanto os personagens como os acontecimentos são dispostos na ótica desse narrador, que por muitas vezes tece suas reflexões e nos leva a pensar nas filosofias da vida adulta e da infância. Neste sentido, leva a ponderar como as crianças percebem o mundo de uma forma diferente e tentam explicá-lo por uma ótica própria e que, ao seu ver, é o mais provável. Diferente dos adultos, que por conhecerem como o mundo funciona, aceitam e não criam novas significações.

Nas primeiras páginas, nos é apresentado o personagem principal da narrativa, o menino marrom, cuja:

[...] pele era cor de chocolate. Chocolate puro, não aqueles misturados com leite [...] Os olhos dele eram muito vivos, grandes. As bolinhas dos olhos pareciam duas jabuticabas: pretinhas. Aliás, pretinhas, não. Jabuticabas não são pretas. Para falar a verdade, tem muita pouca coisa realmente preta na natureza (Ziraldo, 2013, p. 3)

Em sua descrição, a ser inclusive discutida na narrativa, a dicotomia entre preto e marrom se faz presente. Tal perspectiva se refere, em uma reflexão mais madura, às nomenclaturas que utilizamos para nos classificar racialmente e o que cada uma demanda semanticamente. Como vemos, a descrição do personagem parte, primeiramente, de suas características e atribuições fenotípicas, como os cabelos, o nariz e mesmo o seu porte físico:

Os cabelos eram enroladinhos e fofos. Pareciam uma esponja. Logo depois do banho, quando seus cabelos secavam, era um prazer ficar fazendo assim, com os dedos em gancho, fofando a cabecinha do menino marrom [...] O menino marrom estava tão acostumado com aquelas sandálias que era capaz de jogar futebol com elas, apostar corridas, saltar obstáculos sem que as sandálias desgrudassem de seus pés. Vai ver, elas já faziam parte dele... (Ziraldo, 2013, p. 4-5)

No entanto, sua caracterização não se finda aí, visto que lhe são atribuídas características cognitivas, como uma criança inteligente e criativa, que sempre estava questionando e significando as coisas ao seu redor, juntamente com o seu amigo cor-de-rosa. Como o menino marrom, esse personagem não é apresentado por um nome, mas suas vivências e travessuras, bem como as suas visões de mundo, são dispostas na narrativa, como quando o mistério das misturas de cores, um dos cerne de suas dúvidas, surgiu:

A mistura das cores todas deu um marrom. Um marrom forte como o do chocolate puro. O menino marrom olhou para aquela cor que ele tinha inventado

e falou: ‘Olha aí, é a minha cor!’ Os olhinhos do menino cor-de-rosa brilharam como eles brilhavam diante de suas descobertas. E ele disse: ‘Sua cor é a soma de todas as cores!’ O menino marrom ficou todo feliz. Criou sua cor e achou que era bom (Ziraldó, 2013, p. 15-16)

Este trecho, em níveis discursivos, nos leva a pensar como a representação de si na infância é importante, ainda mais quando eles descobrem que, diante da experimentação do disco de Newton, suas conclusões não se concretizaram, mas o levaram a outras significações.

Nem sempre, os resultados esperados são os mesmos. Mas, os que obtivemos, podem nos levar a outras considerações, como acontece com os dois meninos, quando chegam à seguinte conclusão:

O que existe - que boa descoberta! - é gente marrom, marrom-escuro, marrom-claro, avermelhada, cor-de-cobre, cor-de-mel, charuto, parda, castanha, bege, *flicts*, esverdeada, creme, marfim, amarelada, ocre, café-com-leite, bronze, rosada, cor-de-rosa e todos esses nomes aproximados e compostos das cores e suas variações (Ziraldó, 2013, p. 18).

A diversidade das cores, em sua perspectiva, como uma boa descoberta marca o processo de formação racial do Brasil, onde a mestiçagem ocupa um papel protagonista. Em uma leitura contemporânea, o trecho dialoga com a ideia de *colorismo*, em voga para se pensar a racialidade e a compreensão do que é ser negro, dado o contexto da mestiçagem nos 500 anos de Brasil e contato entre os povos.

A dinâmica das cores e os processos raciais, na mesma medida em que encontramos uma defesa ao respeito à diferença e a alteridade, são perceptíveis no momento posterior, quando refletem sobre como se identificam e como são identificados:

Mesmo marrom, o menino marrom achava normal ser chamado de preto. Mesmo cor-de-rosa, o menino cor-de-rosa achava normal ser chamado de branco. Agora, como na caixa de aquarelas, estava tudo misturado na cabeça deles. Eles tinham estado juntos, praticamente, desde o dia em que nasceram, brincando, conversando, inventando coisas [...] E nunca tinham se preocupado com o fato de um ser de uma cor e o outro ser de outra. Agora, eles queriam saber o que que era branco e o que que era preto e se isto fazia os dois diferentes (Ziraldó, 2013, p. 20).

Assim, a obra aborda questões importantes para o momento, dada às poucas representatividades para crianças negras que tínhamos na época. Aborda questões particulares ao processo de identificação e reconhecimento da pessoa negra, bem como toca no convívio entre sujeitos de diferentes raças, personificados nos personagens, de forma harmônica e concisa.

De autoria de Emicida e ilustração de Aldo Fabrini, publicado em 2018 pela Companhia das Letrinhas, a obra apresenta os olhares e perspectivas de uma criança negra ao mundo. Nas ilustrações, observamos uma representação concisa da criança negra, sem estereótipos que problematizam ou inferiorizam as características negróides, com uso de cores quentes, como o vermelho e o laranja.

Diante de uma reflexão que se aproxima a epistemologia e filosofia africana, o narrador vai nos apresentar um modo de ver o mundo muito peculiar, totalizado na coletividade, na simplicidade (própria das crianças) e na história e cultura dos afrodescendentes. Inicialmente, nos apresenta a ordem do pensa-

mento, que dança e se gesticula na ordem de ver o mundo, a quem atribui a “Obatalá, o orixá que criou o mundo” (Emicida, 2018, p. 5).

As religiões de matriz africana, como a Umbanda e o Candomblé, ao longo da historiografia brasileira, foram marginalizadas e significadas como algo ruim ou do demônio. No entanto, são religiões que se caracterizam por uma filosofia africana, que cultua os orixás, a natureza e a vida. São as práticas culturais trazidas nos navios negreiros, junto com os africanos que vieram para serem escravizados.

Logo, quando observamos esta representação, verificamos a potencialidade de dar outras representações (de caráter positivo) a essas religiões, que são particulares a história do povo negro. E, como os próprios, resistem ao tempo, ao espaço e às adversidades históricas. Para isso, a protagonista reflete sobre a figura de Deus, que “[...] tem tanto nome diferente que, pra facilitar, decidiu morar no brilho dos olhos da gente” (Emicida, 2018, p. 7).

O pensamento para a personagem surge por meio dos olhos, a quem chama de jabuticaba, e reforça uma representação positiva sobre seu fenótipo, na medida em que descreve o seu cabelo como “de nuvem”. Por uma analogia com as pretinhas, “as amoras”, doces e escuras, a personagem reflete sobre a força e a potencialidade do povo negro: que luta, fisicamente, como Muhammad Ali, mas que discursa com a força e o poder de Martin Luther King e Zumbi dos Palmares.

Por meio de referências a figuras emblemáticas na luta contra o racismo e no reconhecimento do indivíduo como sujeito, percebe-se que a personagem busca se empoderar e resistir por meio da analogia com a amora, dada a sua fala final: “Papai, que bom, porque eu sou pretinha também!” (Emicida, 2018, p. 20).

Assim, as duas obras nos permitem pensar como as representações negras e infantis na literatura infanto-juvenil, ao longo do tempo, se aprofundaram nas questões raciais e levantaram questões importantes à construção da identidade nacional. Ainda que a obra de Ziraldo apresente alguns pontos que problematizamos, como a supervalorização do corpo negro como atlético e o tratamento meritocrático sem um recorte e aplicação racial, no momento em que foi produzida, dada a difusão da obra, ela foi de extrema importância.

Portanto, a obra consolidou o imaginário de muitas crianças, que viram uma representatividade no menino marrom. No entanto, num olhar contemporâneo, esta obra aborda elementos que questionamos, mas, frente ao que Emicida propõe em *Amoras*, percebemos uma evolução nas discussões e perspectivas sobre representatividade e resistência por meio da cor, seja por resistir, seja por exigir a sua existência. É, portanto, as marcas que diferenciam as obras: como o narrador adotado nas narrativas, as referências que enaltecem a cultura e o povo negro e o ponto de vista da narrativa, bem na perspectiva que Eduardo de Assis Duarte (2010) nos propõe.

No entanto, não pensem que aqui estamos diminuindo *O menino marrom* em detrimento de *Amoras*, visto que são obras que expressam um modo peculiar de ver o seu tempo e o seu espaço. Como leitores do ano em que se escreve este texto, o olhar que direcionamos às obras, bem como os seus significados e inferências, são produtos de uma experiência e de uma vivência própria.

Considerações finais

Uma obra literária eterniza mundos e personagens, proporcionando que leitores de diferentes tempos e espaços possam entrar em contato com a sua narrativa. Esses agentes da leitura, que carregam uma rede de conhecimentos e perspectivas, são capazes de ressignificar o texto a cada vez que entram em contato com o mesmo, permitindo que eles possam ser compreendidos por meio de sua plurissignificação.

Quando traçamos o objetivo de refletir as questões raciais na literatura infantil brasileira, dado os contextos em que as obras foram produzidas e as condições raciais de nossa brasilidade, esta leitura *próxima* permite refletir a proposta e a construção do personagem, enquanto criança negra.

A leitura e o contato com as obras em questão, mais do que apresentar a diversidade étnica e social do país, refletem sobre a representação de um *eu* que não tem tanta visibilidade nas mídias. *O menino marrom* e *Amoras*, dadas as suas especificidades e contextos, permitem uma reconstrução das imagens de criança negra que foram tecidas em torno de estereótipos e imagens que não contemplam a negritude brasileira.

Referências

- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 31 jul 2022.
- CANDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.
- CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Terceira Margem*, n. 3, Rio de Janeiro, julho/dezembro, 2010.
- EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.
- ZIRALDO. *O menino Marrom*. 41. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

INDÍGENA E INFANTIL: QUANDO OS LIVROS DAS ALDEIAS CHEGAM ÀS LIVRARIAS¹

Maria Inês de Almeida

Consideré que aun en los languages humanos no hay proposición que no implique el universo entero, decir el tigre es decir los tigres que lo engendraron, los ciervos y tortugas que devoró, el pasto de que se alimentaron los ciervos, la tierra que fue madre del pasto, el cielo que dio luz a la tierra.

J. L. Borges

Legente, o mundo está prometido ao Drama-Poesia.

M.G. Llansol

Só podemos atender ao mundo orecular.

Oswald de Andrade

Para pensar a recente produção literária dos povos indígenas, na forma como seus livros têm aparecido no mercado editorial e no cenário educacional brasileiro, começo por uma constatação intrigante: nas livrarias e nas bibliotecas, em geral, os livros de autoria indígena são colocados na sessão de literatura infantil. O que os identifica? Ao primeiro olhar, as capas vistosas, a profusão de ilustrações, as cores, a economia das palavras, a aparente leveza dos temas. E também é fácil notar como as marcas da oralidade permanecem nos textos prontos para serem lidos em voz alta. Em geral, nota-se também uma forte relação com as narrativas tradicionais dos povos e com as vozes ancestrais que ajudam a estruturar comunidades. Livros para as crianças, em geral, contêm uma pedagogia - ensinamentos para a cidadania - conectando-as com os princípios civilizatórios dominantes.

Como e onde as vozes se escrevem pelos textos? Pensar literaturas contemporâneas como corpos desfigurados torna o ato de leitura “um viver possuído do outro”². Para melhor compreender a chamada “literatura indígena”, e talvez, em grande medida, a “literatura infantil”, para além dos redutores rótulos, é necessário enxergar que sempre se pode ver nelas, pelo menos no esforço pedagógico nacional, uma Tradição que se faz em consonância com a História, em busca do resgate do vivido - uma reescrita do mundo nos livros - mas que se reconhece, finalmente, como apagamento da memória individual.

1 Este texto é uma versão em português do capítulo *Indigenous and juvenile: when books from villages arrive at bookstores*, de 2018 (STEPHENS, John et al. *The Routledge Companion to International Children's Literature*. London: Routledge, 2018).

2 Essas idéias, ocorridas após a leitura da obra da escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol (1931-2008) que, curiosamente, coloca em um “posfácio” ao romance *A restante vida* a assinatura A. Borges, constituem a ponta de uma meada que, desenrolada, nos levaria a perceber o desenvolvimento, e a saturação talvez, de certa tradição narrativa escrita, no Ocidente.

Daí a ênfase necessária à leitura, prática capaz de restituir às palavras a sonoridade primordial que possibilitaria o acesso à língua do outro, a um saber renovado sobre a arte de narrar, justamente porque se constrói no esquecimento de si dos narradores. De modo geral, as formas de narrar da contemporaneidade, não só para os índios e as crianças, colocam em discussão o conceito moderno de autoria e o narrador como instância criadora, uma vez que seu trabalho pode ser entendido como atualização, ou, simplesmente, transmissão de vozes que se realizam nos atos de leitura. A escrita literária então pode se confundir com a oralidade, porque, em atividade não mais encerrada na bidimensionalidade nos livros, expande-se em espaço virtual, estrutura rizomática, em conexões infinitas com o fora – a que tenho chamado com Agostinho Manduca Mateus, o Ika Muru Huni Kuin – de LivroVivo. A fruição do texto cada vez mais se liga à performance vocal. O texto não mais encerrado no livro, mas um ‘lugar que viaja’, um corp’s’crever. O fazer literário acontece, portanto, como repetição e acolhimento de signos exteriores, vindos de outros discursos. Assim a leitura se dá como comentário, escuta. A textualidade sendo o próprio Xinã Kayawá - o riscado/desenho/escrita do pensamento.

Assim, a errância a que certos textos obrigam o leitor remete ao anonimato e à impessoalidade de uma escrita que, em transe, se deixa possuir pela memória do outro. Os atos de ler e escrever são condicionados por esses textos à prática da despossessão do sujeito em favor de uma exigência de narrativa, investida de ubiquidade pela conjugação do ver e dizer, portanto, são presididos pelo que Blanchot denomina “voz narrativa” sempre diferente daquele que a profere, espectral, ausente naquele que a transporta, não criadora de centro.

A literatura, assim, se faz na comunidade dos textos, ou seja, em processos de escrita e leitura em que a incompletude e a experimentação obrigam ao pensamento, ao trânsito entre corpo e palavra. O simples ato de ler, enquanto atualização de vozes, reafirma a precariedade do texto, o risco do pensamento – Xinã Kayawa. O leitor/ouvinte presente na escrita, com sua diferença irremediável, ameaça metamórfica, afasta da narrativa a idéia de totalidade, desarticula o saber e a autoridade – a autoria se torna a assinatura, para lembrar Derrida.

Até que ponto os procedimentos escriturais dos autores indígenas com quem temos trabalhado, bem como os resultados dessa escritura, não seriam comuns em toda a contemporaneidade artística em que a internet leva a uma outra lógica da produção textual?

Nos últimos trinta anos, foram publicados no Brasil cerca de 600 títulos de autoria indígena.³A grande maioria escrita por jovens professores em formação, em nome de sua comunidade étnica, buscando reforçar, revitalizar, ou mesmo inventar suas marcas e os signos da própria ancestralidade, legitimando o pertencimento a algum território, muitas vezes questionado pelo poder nacional. Através de marcas visuais e sonoras – daí a importância das ilustrações e do audiovisual – os jovens escritores, que, por seu trânsito entre aldeia e cidade se tornam lideranças e trabalham para garantir ao leitor a escuta do que dizem seus “mais velhos”. É extremamente importante para a educação brasileira o reconhecimento oficial de que no Brasil há mais de 200 línguas indígenas faladas. Destas, talvez a metade já tenha material didático, graças ao esforço desses professores indígenas – categoria criada pelo Estado brasileiro a partir de 1988, quando a Constituição Federal foi promulgada, garantido legalmente a cada povo indígena uma educação escolar diferenciada e específica:

3 Para um conhecimento panorâmico desta literatura, cf. a dissertação de mestrado de Amanda Machado Alves de Lima, defendida na Faculdade de Letras da UFMG: *O livro indígena e suas múltiplas grafias* (2012), em que a autora lista 538 obras de autoria indígena publicadas entre 1980 e 2011.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

O reconhecimento da existência de um corpus literário emergente das diversas etnias, portanto, das diversas tradições orais que estão sendo escritas, propiciando a vivência da textualidade e da experiência de autoria coletiva, uma leitura que remete ao tempo do aparecimento do livro. Formas e técnicas pouco convencionais, através das quais essa literatura se estabelece, proporcionam experiências de leitura, em que a fala e o escrito se imbricam, em que voz e letra são faces de uma poética que se realiza mesmo é numa leitura em voz alta. Como afirma Michel de Certeau: “Ler sem pronunciar em voz alta é uma experiência *moderna*, desconhecida durante milênios. Antigamente, (o leitor) fazia de sua voz o corpo do outro; ele era, ao mesmo tempo, autor.”⁴

O que se observa na materialidade desses novos livros publicados que, frutos de um ensino, têm dado lugar a uma divulgação escrita, nos meios letrados, da tradição oral de alguns diferentes grupos sociais ou étnicos no Brasil, é que suas formas marcam um procedimento editorial preocupado em não romper com tais tradições orais, inclusive anunciando novas formas de escrever e ler literatura, até porque seu público alvo, as próprias comunidades, é pouco habituado à expressão verbal escrita.

Entre esses novos escritores da tradição oral, o ato de narrar opera uma desconstrução da representação literária. Seus textos trazem à tona a questão da verdade, de um “discurso que não seria o do semblante”⁵, mas que se articularia na busca e a partir do que poderíamos chamar com Barthes de *grão da voz*⁶: dicção e matéria da arte de narrar. Através da explicitação textual de um “falo sempre de outro lugar” o narrador confessa seu não-saber, o espaço vazio da enunciação que, sendo margem, dá margem à presentificação do outro, sua matéria corporal, sua voz.

Entre o ditado feito pelo autor e o texto que nos é transmitido, há uma dupla etapa a ser percorrida: primeiro, a passagem do ouvido à mão dos taquígrafos, que se substituem alternadamente, em obras fixas, junto ao autor; depois, a segunda etapa, do olho à mão dos escribas, que reconstituem a taquigrafia em escrita comum; enfim a passagem do olho ou do ouvido à mão dos calígrafos, que transcrevem definitivamente a cópia.⁷

Os escritores indígenas, ao traduzirem em língua escrita suas formas poéticas orais, forjam uma literatura em que a leitura, com suas vozes, se sobreimprime à escritura, com seu desenho. São autores, enfim, privilegiados, para um estudo das formas que a literatura tem assumido na modernidade, mesmo nos seus estratos eruditos, bem como do modo que, a partir de uma noção de comunidade, os narradores contemporâneos têm sido estruturados: leitores, por um lado, e escribas, por outro, uma vez que funcionam muitas vezes como copiadores do texto alheio, portadores das letras, mas não donos do sentido. Pensemos no romance dialógico.

4 De Certeau, 1980.

5 Lacan, 1971.

6 Barthes, 1975.

7 Arns, 1993.

As representações do universo indígena, em que mito, ciência, arte, tudo é vida e história ao mesmo tempo, quando editadas em livros, contribuem para a ampliação do conceito mesmo de literatura. É necessário aos editores e educadores um olhar semiótico sobre a produção escrita desses grupos étnicos, conjugado à idéia da impessoalidade da escrita como dado marcante dessa produção, para que compreendam como se dá a inserção dessa nova literatura no mercado da arte contemporânea. Uma nova abordagem para a literatura, de modo a expandir esse conceito até a explosão, é o que irá forjar as fronteiras da historiografia literária no Brasil. Os textos das (injustamente chamadas) minorias, que são espaços de configuração de vozes e autorias sempre alheias, se oferecem à História, ainda que às margens. Recorro então à obra da escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol, para propor o termo “textualidades” ao invés de literatura indígena (ou, se quisermos, literatura infantil):

Mas que nos pode dar a textualidade que a narratividade já não nos dá (e, a bem dizer, nunca nos deu?) (...) Eu afirmo que nós somos criados, longe, à distância de nós mesmos; a textualidade é a geografia dessa criação improvável e imprevisível; a textualidade tem por órgão a imaginação criadora, sustentada por uma função de pujança _____o vaivém da intensidade. Ela permite-nos a cada um por sua conta, risco e alegria, abordar a força, o real que há-de vir ao nosso corpo de afectos.⁸

Para melhor compreender nosso sistema literário em suas relações com a sociedade brasileira, seria necessária uma investigação sobre o modo como a historiografia tratou, desde os seus primórdos, as produções culturais indígenas, assim como toda a literatura popular; como essa historiografia se dirigiu à escola e ao leitor médio no Brasil. Assim, seria proveitoso procurar, nos manuais de História da Literatura Brasileira mais difundidos, o tratamento dado às tradições orais e populares, na tentativa de compreender as razões pelas quais a literatura oral deixou de fazer parte dos estudos propriamente literários, teóricos e críticos, para figurarem apenas nos campos da etnografia e da sociologia, enquanto folclore. Nesse processo histórico, a produção e o consumo de literatura no Brasil tornaram-se aparentemente práticas restritas a uma elite sócio-cultural. A alienação das vozes resultou na alienação dos leitores das classes populares e das minorias étnicas.

Com as novas políticas de escolarização e difusão cultural trazidas pela democratização, com o advento de novas mídias audiovisuais, que prescindem, na maioria das vezes, das habilidades tradicionais de desempenho linguístico (conhecimento da língua escrita padrão) para seu uso eficiente, ampliam-se de tal forma as possibilidades de leitura e escrita, que se faz necessário um novo conceito de literatura para abarcar a maioria dos textos, cujos produtores historicamente marginalizados não encontraram ainda lugar no cânone.

A escola e a crítica literária não reconheceram efetivamente a necessidade dessa ampliação semiótica da escrita, alijando a maioria da população brasileira do sistema literário, embora esta maioria, a seu modo, sempre tenha consumido e produzido arte literária. Devido talvez à falta de instrumental teórico suficiente para se colocar esta produção eminentemente oral ao lado da escrita, nossos críticos e historiadores a ignoraram. Com o avanço dos estudos da linguagem, dos processos cognitivos, das ciências linguísticas e com a reaproximação da arte e da ciência, acredito não ser aberração a proposta de tentar unir teoricamente, quanto ao significado do gesto literário criador, duas pontas do universo cultural: escritores da tradição erudita, letrada e escritores em formação, escribas da tradição oral. Afinal, o gesto que origina

8 Llansol, 1994, p. 120.

os dois tipos de obras representa a busca contraditória da anulação do ato individual da escrita em favor da comunidade. Na falta de parâmetros teóricos adequados, tanto as instâncias críticas, nos seus diversos âmbitos, quanto as escolares, nos seus diversos níveis, contribuem para as rotulações que, se são didáticas, são também desfavoráveis à ampliação de mundos a que se propõem os próprios textos.

Uma prática experimentada na Universidade Federal de Minas Gerais, no Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, nos trouxe a oportunidade de trabalhar, em certa medida, nesta ampliação do espaço literário brasileiro. Isto se deu em momentos de escrita com pesquisadores indígenas, realizando os nossos “laboratórios interculturais”, verdadeiros e intensos laboratórios literários, em que as práticas da leitura, da escrita, da ilustração, da tradução, da diagramação, da edição, nos aproximaram bastante do trânsito entre línguas e tradições culturais bem diversas. A língua e as formas discursivas dos conquistadores sofrem, se quebram, precarizam-se, apropriadas na escrita de índios, quando aqueles já não podem erigir uma narrativa totalitária (o Brasil, nação fraturada) e estes finalmente empunham os instrumentos legados e traçam suas histórias sem fim.

Esses laboratórios de edição, através dos quais produzimos e publicamos com os professores/escritores indígenas dezenas de livros, foram, curiosamente, influenciados ou inspirados pela obra de Maria Gabriela Llansol, que, ao invés de insistir na “literatura portuguesa”, em sua impostura de representante de um povo navegador, conclama as vozes dos camponeses, para com eles trazer uma escrita que ficou perdida na Europa, já no início da era moderna, como pegadas na areia:

A escrita
era as vozes
em coro
dos trinta mil camponeses
que depois de abolirem os juízes
se dirigem para o massacre de *Frankenhausen*
e cujas pegadas ficaram perdidas no deserto⁹

Em seu *O Livro das Comunidades*, de uma trilogia chamada “Geografia dos Rebeldes”, Llansol nos apresenta “os pobres”, os analfabetos, os camponeses com suas ciências a serem ocultadas desde então, no início da Idade Moderna, derrotados pelos “príncipes” que se apoiaram na imprensa recém inventada. Este fato histórico coincide com a criação dos estados europeus, que se firmarão a partir de mais massacres em outros continentes, sobretudo na conquista da América. Admitir a existência de outras civilizações, outras formas de conhecimento, outras escritas, seria buscar o avesso da História que uma certa tradição fonocêntrica vem imprimindo, desde o aparecimento do livro impresso na Europa. No entanto, os que vieram às Américas no processo colonizatório, na prática, em sua maioria, trabalhadores braçais considerados pelos poderosos como refugos da civilização, compuseram outras possíveis histórias, contribuindo, eles também pobres e analfabetos, para que a língua paterna, em sua impostura, se perdesse. E agora, podemos ver os livros indígenas escritos em línguas eivadas, lexical e sintaticamente, de termos obscuros, não dicionarizados, formas precárias e nunca antes lidas, como, por exemplo, o título do primeiro livro dos professores Krenak (antigos botocudos do Rio Doce, os “Borum do Watu”): *Coisa Tudo na Língua Krenak* (1997). Quando o editamos, nos encontrávamos com os cinco professores Krenak que o escreveram, em um laboratório intercultural no Parque Estadual do Rio Doce, reserva florestal de

9 Llansol, 1977, p. 48.

Mata Atlântica na região do alto rio Doce, Minas Gerais, onde perambulavam antigamente os botocudos e onde hoje vive o povo Krenak, em uma pequena Terra Indígena (Reserva garantida pelo Ministério da Justiça brasileiro). Trata-se de uma obra bilíngue (português-Krenak), em que, pela primeira vez na História, a língua indígena falada plenamente pelos velhos (cinco mulheres e um homem), mas compreendida por quase todos os membros da comunidade, foi trabalhada literariamente por Krenaks. Textualidade Krenak. Os professores Krenak empunharam os instrumentos da escrita, as letras do alfabeto latino, e os usaram com suas mãos para “sujarem” a língua portuguesa com a sonoridade e a estrutura de sua língua indígena, selvagem. Nesse processo de criação literária, os que não dominam, não compreendem bem a língua dominante, mas a escutam e a temem, se apropriam de seus instrumentos e técnicas de transmissão, para tentar recebê-la e dar respostas ao que ainda não pudemos perguntar. Os “brancos”, os colonizadores, os que chamaram os povos nativos de índios, não souberam (e não sabemos ainda) ler o que cada povo, à própria maneira, vem sempre escrevendo (nos corpos, nas pedras, nos utensílios, na floresta), e que, agora, mesmo nos livros preenchidos de palavras escritas no alfabeto latino, continuam, sorrateiramente, a escrever. Os grafismos são, para quem quiser ler, traços sistemáticos que compõem sistemas complexos de escrita, que só muito recentemente têm chamado a atenção dos especialistas em literatura.

Assim, os índios que aprendem a língua e a tecnologia da escrita alfabética deixam, no entanto, suas textualidades em subtom. Modulam, com seus “erros de português” e silêncios, um concerto que se reconhece nos projetos e gestos gráficos, nas páginas dos seus livros, porque elas abrem o flanco da língua moderna, ereta em direção ao futuro, e a faz rabear, voltar na pré-história, esmolar àqueles que ela deixou para trás, que ficaram à margem da grande História. O não saber sobre a escrita do outro é o que propicia o descobrimento também para os índios e as crianças que fazem livros:

A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.

(....)

Apenas brasileiros de nossa época. O necessário de química, de mecânica, de economia e de balística. Tudo digerido. Sem meeting cultural. Práticos. Experimentais. Poetas. Sem reminiscências livrescas. Sem comparações de apoio. Sem pesquisa etimológica. Sem ontologia.

Bárbaros, crédulos, pitorescos e meigos. Leitores de jornais. Pau-Brasil. A floresta e a escola. O Museu Nacional. A cozinha, o minério e a dança. A vegetação. Pau-Brasil.¹⁰

Nesse sentido, uma outra história da literatura brasileira poderia se iniciar pela frase: os índios estão descobrindo o Brasil, como formulei em minha tese de doutorado. Suas textualidades, suas mal traçadas linhas, suas letras e desenhos em constelação, páginas compostas de forma pouco convencional no Ocidente – por exemplo, livros feitos com os professores Maxakali que podem ser lidos da direita para a esquerda, ou cujas páginas são pautadas em círculo – vêm mostrar como a intuição e a radicalidade de Oswald de Andrade, autor dos dois principais manifestos que fundaram o Modernismo no Brasil, são pertinentes.

10 Andrade (1924). Manifesto da Poesia Pau-Brasil.

Somos concretistas. As ideias tomam conta, reagem, queimam gente nas praças públicas. Suprimamos as ideias e as outras paralisias. Pelos roteiros. Acreditar nos sinais, acreditar nos instrumentos e nas estrelas.¹¹

Fazendo litoral com a tradição literária brasileira, que mantinha com os índios uma relação idealista, o Modernismo literário propõe a escuta e o trabalho com as vozes recalçadas no “embranquecimento” da nação brasileira. Que tais vozes dos ameríndios (e dos africanos), em sua materialidade, se tornassem em alguma medida visíveis/audíveis na poesia e prosa escritas, que elas aparecessem agora não mais como enigmas (a serem decifrados em longas notas explicativas, como no caso dos romances indianistas de José de Alencar), mas legíveis na língua brasileira, esta bricolagem de várias matrizes.

Na tentativa de delinear um passo seguinte na historiografia marginal da literatura brasileira, eu diria que a radicalização do movimento modernista, após suas consequências concretistas e tropicalistas, estaria na literatura indígena contemporânea. Quando Berta Ribeiro organizou a publicação do livro de autor Desana, *Antes o mundo não existia* (1980), ela, talvez sem o pretender, estava, do ponto de vista editorial, abrindo a picada para o caminho desse novo movimento literário. Assim como o mundo Desana, outros mundos começaram a se descobrir no meio nacional.

Por que, dentre todas as possibilidades de relação com a sociedade nacional, a experiência da escrita se tornou tão premente para os indígenas? Talvez tenha a ver com o poder da escrita na História, e com a conquista de um espaço na rede de diálogos sociais possibilitadas no processo de democratização do país. Acredito, porém, que tem a ver com a oportunidade que a literatura traz de colocar em cena, em performance, concretamente, a vida na aldeia, inclusive com suas formas de vida estranhas à Civilização Ocidental, dentre elas, escritas que ainda não conseguimos ler. A escrita das línguas indígenas, agora realizada pelos próprios índios, serve não apenas para as registrarem, mas também para entabularem uma troca. Eles também querem nos ensinar a ler. Por isso o grande investimento dos professores e lideranças indígenas na tradução, no trânsito, nos laboratórios interculturais que algumas universidades brasileiras estão possibilitando, a partir da criação do Programa das Licenciaturas Indígenas (PROLIND) pelo Ministério da Educação, a partir de 2006.

Com as novas palavras e imagens que surgem através dos livros dos índios poderíamos então delinear novas histórias locais, nacionais, continentais, ou, se quisermos da humanidade. Mas será que essas textualidades não provocam nos leitores uma espécie de perda da linearidade, do sentido vetorial, trazendo antes a multiplicidade, a teia sempre passível de ampliação pelos inumeráveis sinais do desconhecido com que os autores indígenas marcam suas obras? O leitor sincero de um livro indígena se deixa capturar pelo “muito que nele não coube” e, abandonando a posição crítica, passa apenas à vontade de saber dos mundos dentro do mundo. A língua arcaica, a língua nova, a língua desconhecida, os ícones e índices em profusão, a errância, são a matéria dessa nova literatura esfacelada, feita de restos, mas, no entanto, forte em seu movimento. As textualidades indígenas colocam o tempo e o espaço de forma absolutamente contemporânea. Assim como na literatura infantil, em que se pode ler as vozes das crianças, na literatura indígena, em que se pode ler as vozes dos velhos, não se deve procurar o fundo, mas, na superfície, a literaridade. A história é uma experiência. Figurações das formas de contar as histórias, assim como desfigurações de histórias já contadas e prescritas na historiografia literária, com seus camões,

¹¹ Andrade (1928). *Manifesto Antropófago*.

holderlins, rimbauds – todos perscrutando as pegadas dos camponeses –, se unem pelo esforço de uma leitura que se rende à literatura, na sua dimensão litoral/literal: *litureterra*¹².

Nos livros bilíngues, o heterologos em língua portuguesa – as formas do logos ocidental se transfigurar em lexografia heterodoxa – se mostra nas textualidades que trespassam a ocidentalidade, daí sua força demolidora. Llansol e os índios realizam juntos, mesmo no desconhecimento mútuo, o que Jorge Luis Borges, também sem o saber, sonhou, em *A escrita do Deus: No has despertado a la virgilia, sino a un sueno anterior. Ese sueno está dentro de otro, y así hasta lo infinito, que es el número de los granos de arena. El camino que habrás de desandar es inteminable y morirás antes de haber despertado realmente.*¹³

Fazer livros com os índios tem sido uma experiência transformadora porque muda, desloca nossa concepção e ensino de literatura. A nova compreensão desse fenômeno cultural chamado livro, num país em que este pouco circula, leva ao objeto, ao corpo do texto, à sua vitalidade útil. Fazer livro seria então um processo de reocupação do território em sua dimensão de paisagem (a terra até onde o olhar alcança), “experiência de autoria”, como foi chamada esta prática por uma entidade pioneira, a Comissão Pro-Índio do Acre¹⁴. A experiência literária se baseia na singularidade, na diferença, mas o que se vai imprimir é o que há de mais comum a todos, ou seja, a *littera*, a própria experiência.

Ouvir, transcrever, desenhar, traduzir, editar. A cada livro produzido, tomamos o caminho de uma literatura brasileira, não como sistema, mas como multiplicidade de vozes. A cada vez, o gesto escritural inaugura o diverso e aponta para as inúmeras traduções que ainda transformarão o texto, reescreverão, para que, no papel ou na *web*, o texto encontre o mesmo valor que o fez permanecer na tradição oral.

Não é mais questão de se pensar a literatura apenas do ponto de vista da crítica especializada, ou mesmo das disciplinas que compõem os currículos de Letras. Na concretude da palavra literária dos índios, como tem sido colocada nos livros, devemos pensar com eles na terra. E somos levados também aos espíritos que sopram vitalidade nas coisas. Espírito, por exemplo, como o que Walter Benjamin percebeu na tradução, e chamou de “a língua pura”¹⁵. Ouvir uma história contada pelo mais velho, e torná-la legível para um homem branco, ainda que em língua estranha (o português, no caso), leva o escritor indígena à depuração da linguagem, na configuração de uma página, em que se imprimirá o ouvido e o sonhado, a palavra e o desenho. Assim, mesmo sem o sentido da razão, o leitor vê e escuta.

O ser da linguagem, na experiência literária de escritores índios e não índios, na contemporaneidade, torna-se elisão do sujeito, da reflexão, da memória, fugindo da representação clássica e se tornando passagem para fora, dispersão, despossessão, fazendo aparecer o espaço, a aldeia, a etnia, através de uma linguagem que se quer neutra, anônima. Quando um chefe, ou um xamã, fala, o que fala nele não é um sujeito, ou um *cogito*, mas um neutro que ele chamaria de povo, antigamente, antepassados, “tronco véi”, no dizer dos índios Xacriabá¹⁶.

Esse caminho de investigação teórica talvez nos leve a uma melhor compreensão do fenômeno literário da produção de livros indígenas. Autoria coletiva, escuta das narrativas orais, produção, circula-

12 “Rasura de traço algum que seja anterior, é isso que do litoral se faz terra. Litura pura é o literal. Produzi-la é reproduzir essa metade ímpar com que o sujeito subsiste.” Lacan, 2003, p. 21.

13 Borges, 1989, p.598

14 Cf. Monte, 1997.

15 Cf. o famoso ensaio de Benjamin, discutido por Haroldo de Campos: “A tarefa do tradutor”.

16 Povo indígena que vive no norte do estado de Minas Gerais, com quem o Núcleo Literaterras produziu a caixa Literatura Xacriabá, contendo quatro livros e um CD, a partir das pesquisas dos professores de suas aldeias com os seus “mais velhos”.

ção. Seria proveitoso pensar esses processos a partir da prática tradutória. Nossa aposta metodológica, enquanto professores de literatura, é na produção de textos em diversas mídias e formas, por grupos cada vez mais heterogêneos (formados em geral de universitários e indígenas de diversos níveis de escolaridade, portanto, domínios diversos das técnicas e das línguas), o que resulta nas textualidades indígenas, que podemos ver como hipertextos, constelação de signos no teatro da página, com infinitas saídas, multidimensionalidade – e aqui temos que nos lembrar de um poeta, que considero precursor da literatura indígena que se faz no Brasil hoje, Stéphane Mallarmé:

Uma proposição que emana de mim – tão, diversamente, citada em meu elogio ou por censura – reivindico-a com aquelas que se comprimirão aqui – sumária quer, que tudo, no mundo, existe para culminar num livro¹⁷.

A grafia indígena substitui finalmente a etnografia, no momento em que os índios participam da vida social brasileira. Com a escrita alfabética, e a cultura do impresso, os povos indígenas entraram no debate epistemológico, porque o domínio tecnológico, na história da humanidade, produziu sempre grandes passagens.

Estou convencido há tempos de que a etnologia, para sobreviver, deverá se transformar em história das ideias, filologia, criação artística exercidas dentro e em cada cultura por seus próprios membros, que a redescobrirão e nela insuflarão uma vida nova; um pouco como os eruditos, pensadores e artistas da Renascença face a sua herança greco-romana.

Je suis depuis longtemps convaincu que l'ethnologie, pour survivre, devra se transformer en histoire des idées, philologie, création artistique exercées dans et sur chaque culture par les propres membres, qui la redécouvriront et lui insufferont une vie nouvelle; un peu comme les savants, penseurs et artistes de la Renaissance vis-à-vis de leur héritage gréco-romain.¹⁸

Esta é uma dimensão que o próprio Lévi-Strauss negligenciou quando refletiu sobre a escrita por ele levada aos Nambikwara¹⁹. Ele não pensou, por ser europeu, em termos antropofágicos. Talvez devêssemos ler mais Florestan Fernandes, sobre a educação entre os tupinambás, para entender melhor pensamento ameríndio sobre a escrita. Se as pessoas Nambikwara não revelam seus nomes a estranhos, como nos conta o etnólogo belga, talvez seja porque a genealogia, ou a história, assim como o passar do tempo, ou a narrativa, estejam gravados/escritos em algum lugar sagrado. O que agora desejamos ler dos índios, e que chamamos pensamento, não estaria há muito gravado em algum espaço que, de certa forma, se apresenta nos rituais? Por já estar escrito, é que seria natural. O que chamamos natureza é de natureza cultural e, sobretudo, uma forma de escrita.

Nesse sentido, autores como Oswald de Andrade, Haroldo de Campos, Florestan Fernandes, Viveiros de Castro, têm muito a informar ao leitor interessado em literatura indígena. Eles apontam, afinal, o caminho para uma compreensão de nossa cultura brasileira como diferença; diferente, inclusive, de si mesma. Antes da chegada dos europeus na América, os indígenas já escreviam de inúmeras formas. Atualmente, seus escritores - escribas, ilustradores, tradutores – mesclam, com gosto, suas formas antigas, com as novas letras do alfabeto. E nos ensinam a ler. Os maxakalis, por exemplo, nos ajudam a ler o *Mi-*

17 Mallarmé, 2010, p. 180.

18 Lévi-Strauss, Claude. Paris, 23 de junho de 1998. (Correspondência inédita, tradução minha)

19 Lévi-Strauss. Tristes Trópicos.

mãnãm, ou *pau-de-religião* erigido no centro da aldeia, ao lado da *Kuxex*, ou *casa-de-religião*, onde os meninos aprendem os cantos: lá está a história escrita de como eles se tornam pessoas. Hoje, como sempre, os povos indígenas continuam praticando seus rituais e transitando de um espaço a outro: o corpo, o papel, o computador, para que suas diferentes formas de escrever se realizem.

Referências

- ALMEIDA, Maria Inês (Org.). *Para que serve a escrita?* São Paulo, EDUC, 1997.
- ALMEIDA, Maria Inês (Ed.). *Bay – A educação escolar indígena em Minas Gerais*. Belo Horizonte, SEEMG, 1998.
- ALMEIDA, Maria Inês. *Ensaio sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil*. São Paulo, Programa de Comunicação e Semiótica – PUC, 1999. Tese de doutorado inédita.
- ALMEIDA, Maria Inês e QUEIROZ, Sonia. *Na captura da voz: As edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica e FALE/UFMG, 2004.
- ALMEIDA, Maria Inês. *Desocidentada. Experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ANDRADE, Oswald. *Poesia Pau-Brasil*. Porto Alegre, Globo, 1990.
- ANDRADE, Oswald. *Do Pau-Brasil à Antropofagia e às utopias*. Obras Completas VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- ARNS, Dom Paulo. *A técnica do livro segundo São Jerônimo*. São Paulo: Imago, 1993.
- BARTHES, Roland. *O grão da voz*. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *A Tarefa do Tradutor*. Trad. Susana Kampff Lages. Manuscrito, apêndice da tese: Walter Benjamin: Melancolia e Tradução. PUC-SP, 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l1116. Acesso em: 30/07/2019
- BLACHOT, Maurice. *O livro por vir*. Lisboa, Relógio D'Água, 1984.
- BLACHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro, Rocco, 1987.
- BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974. 4v.
- CAMPOS, Augusto (et al.). *Mallarmé*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CAMPOS, Haroldo de. A Poética da Tradução. In: CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do Provável*. São Paulo: Perspectiva, 1969. Col. Debates 16.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura Oral no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1984.
- DE CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1- Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KRENAK, Maurício et alii. Rithioc Krenak. *Coisa tudo na língua Krenak*. Belo Horizonte, SEEMG/MEC/UNESCO, 1997.
- LACAN, Jacques. *Le séminaire*. Livro 18. D'un discours qui ne serait pas du semblant (edição alternativa), 1971.
- LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- LACAN, Jacques. *Lituraterra*. chez vuoi. Porto Alegre, v.1, n.1, p.17-23, 1986.
- LACAN, Jacques. *O avesso da Psicanálise* (Livro 17). Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Paris, 23 de junho de 1998*. Correspondência inédita.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Trad. Jorge Constante. Lisboa, Edições 70, 1979.
- LIMA, Amanda Machado Alves. *O livro indígena e suas múltiplas grafias*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2012. (Dissertação de Mestrado).

- LLANSOL, Maria Gabriela. *O Livro das Comunidades*. Porto Afrontamento, 1977.
- LLANSOL, Maria Gabriela. *A Restante vida*. Porto, Afrontamento, 1983.
- LLANSOL, Maria Gabriela. *Lisboaleipzig 1. O encontro inesperado do diverso*. Lisboa: Rolim, 1994.
- LLANSOL, Maria Gabriela. *Onde vais, Drama-Poesia?* Lisboa, Relógio D`Água, 2000.
- LOPES, Silvina Rodrigues. *Teoria da des-posseção*. Lisboa: Black Son, 1988.
- MALLARME, Stéphane. *Divagações*. Trad. Fernando Sheibe. Florianópolis: editora UFSC, 2010.
- MAXAKALI, Professores. *Geografia da nossa aldeia - Uxuxet Ax, Hãm Xeka Ágtux*. Belo Horizonte: SEE -MG/MEC, 2000
- MAXAKALI, Professores. *O livro que conta histórias de antigamente*. Belo Horizonte: MEC/SEEMG/PNDU, 1998.
- MONTE, Nietta. *As escolas da Floresta*. Entre o passado oral e o presente escrito. Rio de Janeiro: Multiletra, 1997.

Sobre autoras e autores

Amilton José Freire de Queiroz

Graduado em Letras-Português (Ufac). Mestre em Letras (Ufac). Doutor em Letras /Literatura Comparada (UFRGS). Pós-doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada (UFMG). Professor da Universidade Federal do Acre, Colégio de Aplicação. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ppehl). Líder e pesquisador do Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem (Gael) e Grupo de Estudo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (Ellae). Membro do Conselho Editorial da *Stricto Senso*. Pertence à Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, Teoria da Literatura, Literatura Brasileira Contemporânea, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Estudos Pós-coloniais, Culturais e Decoloniais, Educação Literária, Língua Portuguesa e Formação de professores.

Ana Cristina Menezes

É mestra em Literaturas de Língua Inglesa pela Uerj e tem formação em licenciatura em Letras pela PUC-Rio. Pesquisa infâncias e vulnerabilidade na literatura e atua como professora de Língua Inglesa no ensino básico.

Aquésia Maciel Góes

É docente do curso de Letras Espanhol - Ufac. Possui graduação em Letras espanhol pela Universidade Federal do Acre - Ufac (2016) e mestrado em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Unila (2018). Integra o Grupo de Análise de Discurso e Ensino de Línguas (Geadel) e é editora adjunta da revista desse grupo. Também colabora com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi-Ufac).

Camila Bylaardt Volker

Formada em Língua Latina e mestre em Teoria Literária pela Faculdade de Letras da UFMG. Doutora em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da UFSC. Atualmente é professora de Teoria Literária da Ufac e atua na área de Teoria Literária, Literatura Comparada e Literaturas Lusófonas.

Fábio Reis

Doutorando em Literaturas de Língua Inglesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Fez estágio sanduíche na Universidade de Kent, Reino Unido, com bolsa Capes-PrInt, onde pesquisou o complexo metafórico da costura na obra ficcional da autora britânica Virginia Woolf. É também mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com bolsa Capes, e possui graduação em Letras-Português Inglês, também pela UFRJ.

Francisco Camêlo

Doutor em Letras/Literatura, Cultura e Contemporaneidade pela PUC-Rio (2021). Realizou Estágio Doutoral na Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, com bolsa Capes/PrInt (set. 2019 a dez. 2020). Atualmente, é Pesquisador do Programa de Pós-Doutorado Nota 10 (PDR-10) da Faperj no Programa de Pós-Graduação em Ciência de Literatura da UFRJ, sob supervisão da Profa. Flavia Trocoli. Número do processo: E-26/205.706/2022 e 205.707/2022. E-mail: ftcamelo@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-6712>

Henrique Silvestre Soares

Professor Titular da Ufac. Doutor em Estudos Literários pela FCLAr/Unesp.

Isabella Morelli Esteves

Isabella Morelli Esteves, mestranda em Estudos de Literatura (2021-2023) na Uerj e escritora de ficção. Pesquisa contos de fadas, a expressão da voz autoral e representatividade de grupos minoritários.

Jeissyane Furtado da Silva

Jeissyane Furtado da Silva é doutoranda e mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem & Identidade, pela Universidade Federal do Acre. Licenciada em Letras Português, pela Universidade Federal do Acre. Suas pesquisas atuam nos campos da Teoria Literária, Estudos Pós-Coloniais, de Gênero e Raça. É integrante do Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem e do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários, da Universidade Federal do Acre. E-mail: jeissyane.silva@ufac.br

Maria Inês de Almeida

Professora e pesquisadora na área de literatura e edição (UFMG 1994-2016), onde coordenou o núcleo de pesquisas Literaterras. Visitante sênior no PPGLI- Ufac (2018-2022), implantou o Laboratório de Interculturalidade (LaBinter). Atualmente coordena a rede de pesquisadores Unã Bainã e colabora no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UFMG.

Organização

Victor Santiago

Professor adjunto de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Ufac. É doutor em Literaturas de Língua Inglesa e mestre em Literatura Comparada pela Uerj, e graduado em Letras pela PUC-Rio. É membro da Virginia Woolf Society of Great Britain (VWGB) e da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic). É membro do Grupo de Pesquisa KEW - Kyklos de Estudos Woolfianos; e do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (Ellae). Tem experiência como professor de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, com foco nos estudos de gênero e sexualidade a partir da obra de Virginia Woolf. Assina a primeira tradução das duas versões de *Freshwater: A Comedy* (1923/1935), de Virginia Woolf, para o Português Brasileiro, as quais compõem a tese de doutorado *Freshwater: uma comédia de Virginia Woolf - uma farsa modernista em tradução* (2022). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6676-4212>. E-mail: victor.santiago@ufac.br.

Maysa Cristina Dourado

Doutora em Estudos Literários pela Unesp/FCLAr com estágio na *University of New Hampshire* – UNH – USA. Mestre em Língua Inglesa pela UFSC. Professora Associada do Centro de Letras, Educação e Artes da Universidade Federal do Acre (Ufac). Líder do Grupo de Pesquisa em Literatura e Estudos Comparados (Glic). Projeto de Pesquisa em andamento: Poéticas Contemporâneas & História: Intersecções. Coordenadora do Programa de Extensão: Estudos de Língua e Literaturas de Língua Inglesa. Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: maysa.dourado@ufac.br

Bruna Carolini Barbosa

Docente na Universidade Federal do Acre (Ufac). Licenciada em Letras, mestra e doutora (Bolsista Capes) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua nas áreas de Língua Portuguesa, Prática de Ensino da Língua Portuguesa e Formação de Professores. Membro dos Grupos de Pesquisa/CNPq Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas (Diale / Uenp), Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (Gecal / UnB), Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino - Ellae (Ufac / CNPq), Rede cerrado de formação crítica de professoras/es de línguas (UFG/CNPq), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi / Ufac / CNPq), líder da Rede Acre de Letramentos, vinculada ao Projeto Nacional de Letramentos.



Edufac