

UNIVERSOS LITERÁRIOS

**Entre
Teorias, Leituras e Práticas**

**Rodrigo dos Santos Dantas da Silva
Roney Jesus Ribeiro
Organizadores**



ARCO
EDITORES ● ● ●

UNIVERSOS LITERÁRIOS

Entre
Teorias, Leituras e Práticas

Rodrigo dos Santos Dantas da Silva
Roney Jesus Ribeiro
Organizadores



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Universos literários [livro eletrônico] : entre
teorias, leituras e práticas / Rodrigo dos
Santos Dantas da Silva, Roney Jesus
Ribeiro (organizadores). -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-564-7

1. Educação 2. Leitura 3. Literatura 4. Pesquisas
I. Silva, Rodrigo dos Santos Dantas da. II. Ribeiro,
Roney Jesus.

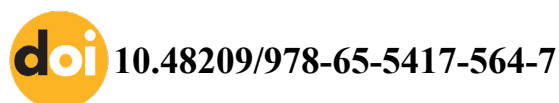
25-307960.0

CDD-801.95

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura : Ensaios e críticas 801.95

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Este livro, *Universos Literários: entre teorias, leituras e práticas*, reúne reflexões que evidenciam a potência da literatura como campo plural de saberes, onde a teoria, a crítica e a docência se emprenham na produção de leituras mais amplas sobre o mundo e sobre o próprio fazer literário. As pesquisas que compõem esta coletânea partem de diferentes perspectivas teóricas: pós-coloniais, feministas, interculturais e pós-humanistas, a fim de examinar a literatura enquanto espaço de memória, de diálogo entre culturas e de resistência; seja no ambiente escolar ou fora dele.

O volume se inicia com o capítulo “Possibilidades de trabalho docente com a poética angolana de Alda Lara nas escolas brasileiras”, dos professores-pesquisadores Rodrigo dos Santos Dantas da Silva e Roney Jesus Ribeiro, que propõe uma reflexão sobre a importância de incorporar a poesia africana de língua portuguesa ao ensino de literatura no Brasil. A partir da poética de Alda Lara, os autores discutem o potencial formativo dessa produção para a educação antirracista e para a implementação da Lei 10.639/03, destacando o papel da literatura como instrumento de reconhecimento e valorização das identidades afrodescendentes.

Na sequência, o texto “Ensino de Literatura Brasileira em Moçambique pela interculturalidade crítica”, de Lucas Alves Costa, amplia a discussão sobre o ensino literário em contextos plurais. Fundamentado em autores como Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Mignolo e Buber, Costa contrapõe o modelo neoliberal de interculturalidade à perspectiva crítica e decolonial, propondo práticas pedagógicas que reconheçam as vozes marginalizadas e promovam um diálogo literário entre Brasil e Moçambique.

O capítulo seguinte, “A representatividade geográfica, simbólica e memorialística das crônicas de Waldir Pinto de Carvalho”, de Victor da Penha Miranda, Thalia Nogueira Mutuana e Hugo da Silva Bastos, desloca o olhar para a literatura enquanto registro de memória coletiva. A análise das crônicas

do escritor campista evidencia a articulação entre espaço, identidade e lembrança, em diálogo com autores como Maurice Halbwachs e Antonio Candido, destacando a crônica como forma de preservação das experiências locais e da história social.

Em “Representações do feminino no sertão: a construção da mulher nordestina em *Memorial de Maria Moura*”, João Paulo Santos Oliveira revisita a obra de Rachel de Queiroz sob a ótica da crítica feminista e dos estudos de gênero. O autor examina como a personagem Maria Moura subverte o imaginário patriarcal do sertão e inscreve uma nova representação da mulher nordestina, em diálogo com pensadoras como Simone de Beauvoir, Judith Butler, bell hooks e Lélia Gonzalez, que problematizam a naturalização das hierarquias de gênero e a exclusão das vozes femininas na literatura.

A coletânea segue com “‘Dois terços de tigre e um terço de mulher’: uma abordagem pós-humanista dos contos ‘Tigreela’ e ‘O crachá nos dentes’, de Lygia Fagundes Telles”, tecido por Thalyta Vasconcelos de Siqueira, que insere a produção lygiana no campo dos estudos pós-humanistas. A autora analisa como as narrativas da escritora brasileira borram as fronteiras entre o humano e o não humano, propondo novas formas de coexistência e de representação dos corpos, em diálogo com teóricas como Donna Haraway e Rosi Braidotti.

Reunidos, estes capítulos reafirmam a relevância da literatura como prática social, linguagem de memória e instrumento de emancipação. O livro propõe que o ensino e a leitura literária sejam espaços de escuta, reflexão e transformação: lugares onde teoria e prática se encontram para repensar as vozes, as ausências e os sentidos do humano e do mundo. Porque ensinar literatura é, em última instância, acreditar que toda leitura pode acender uma nova forma de existir, e que, entre o texto e o leitor, nasce sempre a possibilidade de transformação.

Os organizadores.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	8
POSSIBILIDADES DE TRABALHO DOCENTE COM A POÉTICA ANGOLANA DE ALDA LARA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS....	8
Roney Jesus Ribeiro; Rodrigo dos Santos Dantas da Silva	
doi: 10.48209/978-65-5417-564-1	
CAPÍTULO 2.....	21
ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA EM MOÇAMBIQUE PELA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA.....	21
Lucas Alves Costa	
doi: 10.48209/978-65-5417-564-2	
CAPÍTULO 3.....	37
A REPRESENTATIVIDADE GEOGRÁFICA, SIMBÓLICA E MEMORIALÍSTICA DAS CRÔNICAS DE WALDIR PINTO DE CARVALHO.....	37
Victor da Penha Miranda; Thalia Nogueira Mutuana; Hugo da Silva Bastos	
doi: 10.48209/978-65-5417-564-3	
CAPÍTULO 4.....	48
REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NO SERTÃO: A CONSTRUÇÃO DA MULHER NORDESTINA EM MEMORIAL DE MARIA MOURA.....	48
João Paulo Santos Oliveira	
doi: 10.48209/978-65-5417-564-4	
CAPÍTULO 5.....	61
“DOIS TERÇOS DE TIGRE E UM TERÇO DE MULHER”: UMA ABORDAGEM PÓS-HUMANISTA DOS CONTOS “TIGRELA” E “O CRACHÁ NOS DENTES”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES.....	61
Thalyta Vasconcelos de Siqueira	
doi: 10.48209/978-65-5417-564-5	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	78
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	79

CAPÍTULO 1

POSSIBILIDADES DE TRABALHO DOCENTE COM A POÉTICA ANGOLANA DE ALDA LARA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Roney Jesus Ribeiro
Rodrigo dos Santos Dantas da Silva
Doi: 10.48209/978-65-5417-564-1

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ACERCA DA POESIA DA ANGOLANA ALDA LARA

Alda Lara (1930-1962) foi uma poeta angolana que ficou conhecida postumamente, pois seu marido, o também poeta Orlando de Albuquerque, o qual publica seus textos, muitos destes autobiográficos, após a morte de sua esposa (Casa Brasil África, 2014). Além disso, muitas dessas produções de Alda Lara compõem antologias.

Apesar de não possuir uma intencionalidade política, a sua poesia é política, pois sua poética é oriunda da elite intelectual angolana que lutava, entre as décadas de 40 e 50 pela emancipação das colônias portuguesas em seu país e na África como um todo. A autora, aqui exposta, teve subsídios para estudar em Portugal, devido à classe social burguesa a que pertencia. Nesse momento acadêmico, Lara, começa a conviver com os intelectuais da Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa – líderes políticos com viés marxista. Contudo, as poéticas da autora apontavam para um saudosismo, para a memória, a alteridade; que, suscita-se, que naquele momento não estivesse dialogando com a materialidade histórica.

Alda Lara, poeta angolana que viveu em Portugal, registra em sua lírica a bandeira da África a partir da saudade de sua terra ou por meio de suas memórias da infância (vivida em Angola) e muito de sua produção culminava também em artigos que eram publicados em jornais de ambos os países.

Alda Lara falece muito jovem, todavia, sua poesia é política se mantém viva (e necessita ainda ser estudada), mesmo que em sua produção não tivesse essa intenção politizada, possui esse viés através das inúmeras representações angolanas colocadas em tela:

Durante esse seu curto período de vida, Alda Lara, como já referimos, ficou dividida entre duas nações e nutria um grande desejo de regressar a Angola, apesar da sua origem europeia, uma vez que sua família vinha das terras do Minho (Bernardo, 2013a). Assim, percebemos porque, com frequência, nos deparamos com referências ao contexto africano, tão desejado pelo eu lírico, que vê, estreita e almeja essa terra distante. Apesar de um passado e presente fatídicos com a exploração dos “irmãos negros” (Silva, 2019, p. 21).

A poeta tem relevante produção, pois ao lermos sua poesia vemos que ela vai expondo temas inspirados em sua vivência em Portugal que vão dialogando com as representações africanas. Outra importância para as literaturas angolanas de língua portuguesa são as representações femininas em seu contexto poético como, por exemplo, o poema “As belas meninas pardas” que, segundo a voz lírica ali presente sabem muito, porque estudaram, todavia, sabem pouco *humanamente* pois estão preocupadas com um casamento. A partir dessa representação, Lara, potencializa o entendimento de uma classe social mais privilegiada, a qual visa criar moças que “dão boas moças de família / e merecem ser estimadas” (Lara, 1984, p. 31).

Nessas primeiras aproximações às poéticas da angolana Alda Lara, é preciso expor também o caráter saudosista e de infância que possui a sua obra: em sua longa estadia em Portugal, Alda Lara faz uso da poesia para demonstrar a falta e o apego a sua terra de origem, em seus textos é possível notar:

Matizes de um discurso para a infância, característico das cantilenas e historietas, espelhando as marcas de uma oralidade evocadora das vivências, dos espaços e do tempo de uma inocência feliz quer, em outros poemas, pelo exercício de memória afectiva do ser criança a partir de uma perspectiva de reflexão presente, recorrentemente habitada pela angústia da distância (Ferreira, 2008).¹

¹ Documento não paginado.

Ressalta-se que Lara vai para Portugal concluir o curso de Medicina, e volta à Angola a fim de auxiliar seus conterrâneos, enquanto médica. No entanto, esse período distante aflora em seus textos, de acordo com Ferreira (2008), o desejo de regresso e a dor do afastamento e ela o faz a partir de recursos estilísticos sinestésicos pois “fala do que vê, ouve ou viu” (Casa Brasil África, 2014); além dos metafóricos quando diz que as mãos se juntam aos outros para estreitar o amor ou dos elementos antitéticos. Lara, coloca em pauta em sua obra ainda elementos da fauna e da flora angolana: personificando flores, como as acácias, ou, ainda, expondo palmeiras ou coqueiros; ela personifica a própria África: “[...] e ninguém resiste à voz/ Da Terra” (Lara, 1984, p.79).

É válido ressaltar que a representação das mulheres em poesias africanas de língua portuguesa em suas facetas, muitas vezes vem representando a própria África desde as literaturas produzidas no período colonial, reduzindo a figura da mulher à sensualidade e ao seu corpo como um território. Já nas literaturas angolanas anticoloniais a mulher vem simbolizada na poesia como uma mãe ou avó, aquela que é mais velha ou ainda como uma prostitua – personas que são expostas de forma silenciada ou pela influência colonizadora (Rocha, 2018).

A RELEVÂNCIA DAS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NA LÍRICA DE ALDA LARA

Apesar de não possuir uma intencionalidade política, a sua poesia é política, pois sua poética é oriunda da elite intelectual angolana que lutava, entre as décadas de 40 e 50 pela emancipação das colônias portuguesas em seu país e na África como um todo. A autora, aqui exposta, teve subsídios para estudar em Portugal, devido à classe social burguesa a que pertencia. Nesse momento acadêmico, Lara, começa a conviver com os intelectuais da Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa – líderes políticos com viés marxista. Contudo, as poéticas da autora apontavam para um saudosismo, para a memória, a alteridade; que, suscita-se, que naquele momento não estivesse dialogando com a materialidade histórica.

Todavia, fica evidente que a obra de Alda Lara, contribui para a construção de uma identidade coletiva do povo angolano, mesmo não fazendo

apontamentos de tópicos referentes à ancestralidade angolana ou às movimentações políticas vigentes àquela época. Apesar de ser uma mulher branca e de classe social privilegiada, Alda Lara e sua obra ‘gritam’ para que a Angola seja um lugar comum e de equidade para todas as pessoas, sejam elas negras ou brancas, como podemos ver nesse excerto:

O mesmo sol ardente nos queimou
A mesma lua triste nos acariciou,
e se tu és negro,
e eu sou branca,
a mesma Terra nos gerou!
(Lara, 1984, p. 79).

Esse poema leva título de “Rumo”, e mesmo a poeta não tendo um viés político concebido (Casa Brasil África, 2014), percebe-se que o sujeito lírico é influenciado pelas concepções socialistas vigentes, além pelo clamor da equidade das classes e raças, posto no poema de forma sutil, ela o inicia da seguinte forma: “É tempo, *companheiros*²/ Caminhemos...”, e ainda, pelo decorrer do poema, chama esse companheiro de ‘irmão’ – um texto literário embasado em um projeto de uma Angola nacionalista, autônoma que valoriza aqueles que são fruto daquela terra. Alda Lara foi a única escritora mulher reconhecida como pertencente à geração de 55 da literatura angolana, junto a Viriato da Cruz, Mário Pinto de Andrade, Agostinho Neto e Luandino Vieira (Passos, 2013, p. 76). Sendo assim, percussora e influência para outras que vieram – como a Ana Paula Tavares.

Embora a literatura da poeta aqui exposta não faz menção à ancestralidade negra ou aos movimentos de negritude, compreende-se que ela endossa um projeto nacionalista de Angola – além das marcas socialistas em sua obra, nas quais vê-se um olhar crítico, mesmo que tênue, às questões de gênero e à configuração da classe burguesa, a qual Alda Lara é oriunda. Em contrapartida, Alda Lara em seu trabalho lírico, faz o caminho oposto porque vem a ser mais generosa e coloca a alteridade em prática, pois ela quer se doar a essas representações socialmente marginalizadas – colocando-se no lugar deles, como em:

2 Grifo nosso.

À prostituta mais nova,
do bairro mais velho e escuro
deixo os meus brincos, lavrados
em cristal, límpido e puro... (Lara, 1984, p. 25).

Ou ainda em:
“Pelas mulheres que hoje, ao mundo,
lançam o grito sangrento
do seu destino mais fundo!

eu te peço,
erguida e forte.
que embora gerado em sangue
e embora riscado a espinhos
nos calvários dos caminhos... (Lara, 1984, p.109).

Lara ainda dedica um poema para um amigo negro, “Presságio” e, em vários outros, também demonstra preocupação racial e coloca o negro angolano como a verdadeira representação daquela pátria:

Irmão negro!
Tu tens os braços logos como a noite,
e vens na voz das casuarinas
batidas pelo vento,
beijar as bandeiras erguidas
sobre o teu sofrimento... (Lara, 1984, p. 159).

Pelos excertos da poética lariana explanados, vemos uma voz lírica feminina que dá indícios de sororidade e apoio à outra, às outras, e também ao sujeito negro martirizado que compõe aquela nação, aquela bandeira – e, essas vozes líricas que percorrem esses poemas, potencializam reflexões acerca da sociedade angolana daquele contexto: que faz a mulher chorar, se entristecer ou, ainda ter sua autonomia minimizada e tem seus gentílicos diminuídos por causa dos processos de colonização. Percebemos que Alda Lara em sua lírica estabelece uma literatura não apenas nacionalista, mas de reconhecimento de seus pares pertencentes a essa materialidade histórico-cultural de uma sociedade africana colonial que estão concatenadas a uma configuração masculina, portuguesa e branca.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO DOCENTE COM A POÉTICA LARIANA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Relevante conquista para os procedimentos de ensino antirracistas na escola brasileira é, com certeza, a promulgação da Lei 10.639/03, esta que postula a obrigatoriedade dos estudos da história da África, assim como a cultura afro-brasileira na educação básica – a fim de minimizarmos a hegemonia eurocêntrica nos conteúdos curriculares em nosso país. Ao trabalharmos africanidades, seja no Ensino Fundamental ou Médio, com nossos estudantes estamos democratizando o saber e colocado em pauta as nossas verdadeiras origens.

Entendemos que a literatura, a partir das análises de sua materialidade, pode ser um recurso pedagógico para ensino da cultura africana, esta que embasa a origem do estudante brasileiro, por isso reconhecemos as potencialidades ao privilegiarmos em sala de aula a autoria africana como, por exemplo, a poética de Alda Lara:

O que define um povo é o seu grau de cultura, e este está dependente da sua arte. Por isso, a arte mostra o grau de civilização e de progresso de um povo. Supor-se que a arte é apenas extensiva a uma meia dúzia de indivíduos é erro crasso. Ela pertence a todos, indistintamente, e a todos deverá ser extensiva. Mesmo o artista que não se faça compreender do público anônimo, falseará a sua missão de artista. Assim, tanto mais o povo compreenderá a mensagem artística quanto mais ela tratar dos problemas que lhe dizem respeito (Topa, 2020, p. 26).

Assim, ao oferecermos a poesia de Alda Lara aos nossos discentes, a partir de seu discurso lírico em trânsito conseguimos apresentar o olhar da autora sobre a África, através da Angola, e da Europa, por meio do recorte lusitano – haja vista que Lara “[...] nasceu em Benguela, Angola, em 1930 e morreu precocemente em Cambambe, em 1962. Tendo ido muito nova à Lisboa, estudou no Liceu e Faculdades de Medicina de Lisboa e Coimbra” (Paradiso; Santos, 2020)³, assim pela sua experiência lírica, os estudantes podem exceder sua visão acerca dos processos de colonização coordenados pelos

³ Documento não paginado.

países da Europa, superando assim a hegemonia da história dos vencedores sobre os vencidos que envolvem nossos educandários.

A poesia lariana nos apresenta uma outra África, maternal e telúrica (Paradiso; Santos, 2020), que a partir de uma configuração poética trata de um saudosismo militante que, metaforicamente, delineia uma territorialização da Angola (Freitas, 2020). Uma autora generosa que coloca em voga o sujeito oprimido e critica a pompa burguesa das décadas de 1950 e 1960.

Estudar Alda Lara na escola pode possibilitar entender um contexto de produção que parece estar distante de nossas realidades a partir da localização de sujeitos: o negro, os marinheiros, as meninas pardas, a figura materna; além do trabalho oral (por meio de seu jogo de rimas) que é muito valorizado na cultura africana. É possível também compreender os movimentos políticos daquela Angola (e de outras nacionalidades africanas) que propunham a libertação nacional diante colonização portuguesa.

A generosidade de Alda Lara se perdura no tempo e pode apresentar ao estudante brasileiro um olhar para a África sem os padrões eurocêntricos, como podemos perceber na poesia “Presença Africana”:

E apesar de tudo,
ainda sou a mesma!
Livre e esguia,
filha eterna de quanta rebeldia
me sagrou.
Mãe-África!
Mãe forte da floresta e do deserto,
ainda sou,
a irmã-mulher
de tudo o que em ti vibra
puro e incerto!...
- A dos coqueiros,
de cabeleiras verdes
e corpos arrojados
sobre o azul...
A do dendém
nascendo dos abraços
das palmeiras...
A do sol bom,
mordendo
o chão das Ingombotas...
A das acácias rubras,
salpicando de sangue as avenidas (...) (Lara, 1984, p. 57)

Esse poema pode ser uma provocação, um convite à discussão sobre os países da África, os quais foram colônias lusitanas, partindo desse poema para um diálogo sobre o seu contexto de produção: uma geração literária de intelectuais que buscavam a independência de seus países, ainda colônias. É possível tecer, em um procedimento dialógico com os estudantes acerca de os distanciamentos e aproximações do processo colonial no Brasil e na Angola, por exemplo. Será que esses alunos e alunas sabem que a Angola é uma república independente e com menos de cinquenta anos?

A poesia “Presença Africana” ainda pode ser o *start* para se fazer entender o conceito de eurocentrismo. Após a leitura desse texto, e da sua materialidade, é possível também repensar a cultura eurocêntrica que envolve as escolas (e os currículos): “quais poetas vocês conhecem?”, “Que tipo de mitologia vocês apreciam em séries assistidas e livros lidos?”, “E as histórias infantis que vocês leram?”, “O que vocês sabem sobre a África?”. Possivelmente, os estudantes podem não conhecer escritores africanos, a mitologia africana não será colocada em tela e alguns ainda podem achar que África é um país.

Vê-se, nesse sentido, a necessidade da Lei 10.639/03, porque esses estudos diaspóricos precisam ser estudados durante todo o ano letivo ou em um projeto mais extenso, a fim de que o público escolar reconheça suas origens e tenha seu repertório discursivo ampliado. Ainda nesse estudo de África a partir da poesia lariana, outro texto que pode ser analisado é o “Poema da nostalgia”:

Este é o poema, da nostalgia, que eu escrevi
para as crianças da minha terra!...
As pobres, e as ricas...
as cultas e as incultas,...
para todas
as que souberam ler (e não souberam)
o poema que eu escrevi a sorrir, a sonhar
para elas. (...) (Lara, 1984, p. 157)

Esse poema pode ser lido indo além das escolhas lexicais da autora, que são importantes, pois trata-se de um gênero discursivo da literatura e esse conhecimento também não pode ser negado aos estudantes. Todavia, é possível pensar nesses sujeitos sociais, as crianças, que estão localizados nessa poesia

de Alda Lara. Ainda, é viável movimentar uma pesquisa sobre como vivem as crianças africanas, sobre o que leem ou que tipo de música escutam.

O poema “Dança de roda” também pode ser lido juntamente com os estudantes para que eles consigam entender a visão patriarcal opressora (e universal) que envolve a figura feminina:

[...]
Mulher fez-se p’ra sofrer.
para sofrer e esperar.

Mulher fez-se p’ra sofrer
e perdoar...

(Há milênios que sofremos... não é tempo?...) (Lara, 1984, p. 105).

Acredita-se também que o trabalho com a lírica de Alda Lara pode ser feito nas escolas de forma interdisciplinar, superando as análises metalinguísticas das aulas de Língua Portuguesa – todavia, é preciso ser feito a valorizar o seu jogo rímico, as figuras de estilo usadas pela autora, suas escolhas lexicais e, enfatizar aos estudantes que se trata de um texto literário africano (e em língua portuguesa) daquela que é precursora da literatura feminina produzida na Angola. Ler Alda Lara na escola com nossos estudantes é um trabalho docente político e de resistência, o qual traz uma discussão nacionalista, que desvela a África das hegemonias pedagogizadas a partir de uma autora que realmente viveu e conheceu a África. É, ainda, uma ação relevante para dar voz a outros autores africanos e colocar em tela nossas ascendências, pois saber de nossas origens, nesses movimentos diaspóricos, é tão fundamental, quanto ter ciência de nossas raízes genealógicas (Paradiso; Santos, 2020).

Uma ideia que tivemos foi montar um plano de duas aulas de 50 min, no formato de oficina para contemplar turmas do Ensino Médio, em especial as 3ª séries, pois sua poesia amplia o repertório literário para além do eurocentrismo; seus textos permitem discutir identidade, colonização e questões sociais que dialogam com a vivência dos jovens.

Quadro 1- Oficina de leitura com poemas de Alda Lara

OFICINA DE LEITURA COM POEMAS DE ALDA LARA

Público: 3ª série EM **Período:** entre duas/três aulas (50 min cada)

✓ **Objetivo Geral:** Entender a Angola do período colonial a partir da voz lírica de Alda Lara nos seguintes poemas: *Pátria*, *As belas meninas pardas*, *Noite* e *Presença Africana*.

✓ **Objetivos específicos:**

- a) Estimular a leitura de literaturas não hegemônicas;
- b) Promover espaços de diálogo cultural a partir da literatura;
- c) Exceder a visão dos estudantes ao que se refere aos processos de colonização para além do Brasil;
- d) Observar as representações da África, da mulher e do negro a partir da poesia de Alda Lara.

✓ **Descritores da BNCC:**

✓ **Recursos:** Material Xerocopiado, data show, notebook, caixa de som, ídeos: *Angola é de Portugal?* e *Leituras Alda Lara – Poema*.

✓ **Desenvolvimento:**

1º momento: Apreciação do vídeo Angola é de Portugal? https://www.youtube.com/watch?v=L3vs2du3u_c

2º momento: Leitura dos poemas supracitados e apreciação do vídeo: Leituras Alda Lara – Poema <https://www.youtube.com/watch?v=Xl9HUtb73g>

3º momento: Discussão acerca dos processos de colonização da Angola e de colonização do Brasil apontando seus pontos comuns e distantes.

✓ **Avaliação:** A avaliação pode ser de caráter mediador, ou seja, durante todo o processo e valorizando a participação dos estudantes.

Produzido pelos autores.

Essas são poucas possibilidades de um trabalho docente e político ao se ofertar a poesia lariana nas instituições escolares brasileiras, visto que os estudantes poderão entender que as literaturas de língua portuguesa na África

existem e fazem parte de um processo de afirmação étnica. Ademais percebem, possivelmente, que essas literaturas foram instrumentos de autoafirmação e compartilhamento de valores acerca da independência dessas colônias.

E a partir de Alda Lara, poetas de outros países africanos podem (e devem) ser estudados, lidos como José Craveirinha e Noemia de Sousa, naturais de Moçambique. Em turmas de Ensino Médio pode-se discutir os diálogos entre modernismo brasileiro e as literaturas africanas de resistência de língua portuguesa (como Angola e Moçambique) – em que ambos os movimentos se deram em contextos de produção diferentes, mas em recorte temporal concomitante e em uma configuração político-ideológica muito parecida: de estabelecimento de particularidades literárias próprias e embasadas em uma concreticidade social.

NOTAS FINAIS

Um trabalho pedagógico, nas aulas de literatura, com a poesia de Alda Lara evidencia a potência transformadora da literatura no espaço escolar. A autora, com sua escrita sensível e marcada por preocupações sociais, culturais e identitárias, oferece um repertório rico para o diálogo com estudantes da educação básica sobre África. Ao explorar seus versos, a ação docente acaba por promover reflexões críticas sobre a realidade histórica e social angolana, além de fomentar a valorização da diversidade cultural africana e da língua portuguesa em sua pluralidade nas aulas de língua portuguesa e literatura.

Vemos que a presença da poesia de Alda Lara nas atividades escolares contribui para ampliar os horizontes formativos dos estudantes, ao possibilitar que eles reconheçam a literatura como espaço de resistência, identidade e expressão. O contato com essa produção permite discutir questões como memória, colonialismo, igualdade e liberdade, favorecendo a construção de uma consciência cidadã e engajada. Assim, o ensino da poesia torna-se uma prática que articula estética, ética, sensibilidade e criticidade.

Ademais, a experiência pedagógica, a partir das sugestões de atividades com a poética de Alda Lara neste capítulo, pode estimular a criatividade, a

percepção de que as práticas de leitura são importantes e o desenvolvimento da oralidade, tal qual a escrita. A leitura poética favorece múltiplas linguagens e formas de expressão, permitindo que os estudantes não apenas interpretem textos, mas ainda criem e expressem suas próprias percepções e sentimentos. Esse movimento reforça o papel da escola e das aulas de literatura como espaço de formação holística, que reconhece a arte e a literatura como dimensões fundamentais do desenvolvimento humano.

Acredita-se que o trabalho com a poesia de Alda Lara na educação básica não deve ser visto como atividade complementar, mas como parte central da prática pedagógica voltada para a formação crítica dos estudantes. Sua obra, ao oferece instrumentos valiosos para que a escola cumpra seu papel de formar sujeitos capazes de dialogar com outras realidades, compreender suas raízes culturais e atuar de maneira consciente no mundo. Além disso por meio do trabalho com Alda Lara, outros poetas de outros países africanos, não só a Angola, devem ser “convidados” a serem lidos nas aulas, tais como José Craveirinha, Noemia de Sousa, Mia Couto, Chinua Achebe, Chimamanda Ngozi Adichie, Paulina Chiziane, Alda do Espírito Santo, dentre outros/as.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

CASA BRASIL ÁFRICA. **Leituras Alda Lara Poemas**. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Xl9HUtb73g> >. Acesso em: 17 abr. 2021.

FERREIRA, C. Poemas, de Alda Lara: para uma leitura da infância. **Revista Crioula**, 2008. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/54040> >. Acesso em: 11 abr. 2021.

FREITAS. Sávio Roberto Fonseca de. O mar, o rio e a maternidade na poesia de Alda Lara. **Revista Ecos**, vol.29, Ano 17, nº 02. 2020.

LARA, Alda. **Poemas**. 4. ed. Porto: Vertente, 1984.

O PDF. **Angola é de Portugal?** Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=L3vs2du3u_c >. Acesso em: 15 maio 2021.

PARADISO. Silvio Ruiz; SANTOS. Catiana Sampaio. A África-mãe, a Mãe Angola: O arquétipo materno na poesia de Agostinho Neto, Viriato da Cruz e Alda Lara. **Revista África e Africanidades** – Ano XII – n. 33, fev. 2020. Disponível em: <<https://africaeafricanidades.online/documentos/33/A%20africa-mae%20a%20mae%20Angola%20O%20arquetipo%20materno.pdf>>. Acesso em: 07, jun de 2021.

PASSOS, Joana. **Alda Lara, figura fundadora da poesia angolana**. Humanidades: Novos Paradigmas de conhecimento e da Investigação, Minho, 2013.

ROCHA. Ana Maria Teixeira da. As presenças femininas nas poesias de Alda Lara e de Alda Espírito Santo. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**. Volume 11, número 2, julho a dezembro de 2018.

SILVA, Fábio Mário da. Entre Portugal e Angola: Reflexões sobre as poéticas de Alda Lara. **Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ. Volume 11, Número 21, p. 12-21. jul.-dez. 2019. ISSN:2176-381X.

TOPA, Francisco. Alda Lara e o que falta fazer: as achegas dos periódicos. **Revista do NEPA/UFF**, Niterói, v.12, n.24, p. 15-31, jan.-jun. 2020. Disponível em: < <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/127594/2/403406.pdf> >. Acesso em: 05, jun de 2021.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA EM MOÇAMBIQUE PELA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Lucas Alves Costa

Doi: 10.48209/978-65-5417-564-2

PALAVRAS INICIAIS

Interculturalidade neoliberal tornou-se um paradigma predominante em políticas públicas educacionais e culturais nas últimas décadas diante do reconhecimento das diversidades étnico-culturais (Joppke, 2018; Kubota, 2016). No entanto, críticas contemporâneas apontam limitações, contradições e usos estratégicos desse paradigma para manutenção da hegemonia nas relações entre diferentes culturas com imposições culturais e epistêmicas (Boccaro, 2011).

Então, há a manutenção de poder socio-historicamente construído disfarçada de interculturalidade, visto que, muitas das vezes, termos como “influência”, “confluência”, “bilateralidade” em dispositivos jurídicos, trabalhos acadêmicos, projetos culturais e educacionais têm subjacentes a ideologia colonial.

Contrária a interculturalidade neoliberal, há a abordagem intercultural crítica. Ela emerge do cenário sul global como arauto provocador de consciência crítica das maneiras de pensar e fazer diálogo intercultural. Isso implica na desestruturação do modelo social e historicamente construído por séculos de colonização.

Este capítulo não se restringi a autor/as específico/a dessa abordagem crítica. Por isso, expõe-se conceitos de Walsh (2009), Boaventura de Sousa Santos (2010), Mignolo (2010), Cusicanqui (2015), Escobar (2018). Alinha-se essa perspectiva ao pensamento do filósofo Buber (2001) sobre dialogismo para refletir a noção de encontro intercultural dialógico como uma postura para o ensino de Literatura Brasileira no contexto multicultural em Moçambique.

Com isso, esse trabalho organiza-se dessa forma: na primeira seção, expõem-se alguns conceitos chaves dentro da perspectiva intercultural crítica ou decolonial e a concepção de dialogismo de Buber (2001). Na segunda seção, discute-se o ensino de Literatura Brasileira no contexto multicultural moçambicano para propor algumas ações pedagógicas alinhadas a essas discussões teóricas. Por fim, apresentam-se provocações sobre a temática desse trabalho nas palavras finais.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DIALOGISMO

A interculturalidade neoliberal trata as culturas como blocos separados e homogêneos. Joppke (2018) afirma que a adesão não crítica a interculturalidade torna a “diversidade” um pilar central da ideologia neoliberal. Ele argumenta que isso representa uma forma de apropriação dos discursos sobre diversidade. Hall (2003) e Bhabha (1994) apontam que essa vertente ignora a fluidez, os hibridismos e contradições internas às culturas.

Nesse sentido, a interculturalidade pode reforçar estereótipos ao invés de promover uma compreensão mais complexa das identidades. Bhabha (1994) propõe o conceito ‘terceiro espaço’, onde negociações culturais e ressignificações deslocam o foco das culturas ‘puras’ para os processos híbridos e dinâmicos de identidades.

Boaventura de Sousa Santos (2010) diferencia ‘interculturalidade crítica’ da ‘interculturalidade neoliberal’. Essa última é incorporada pelos Estados como forma de inclusão simbólica, porém sem transformação das estruturas sociais. Ela afirma que:

“A interculturalidade neoliberal é tolerada pelos Estados para domesticar a diferença cultural. Já a interculturalidade crítica é uma luta contra a monocultura do saber e contra a lógica da modernidade ocidental” (Boaventura de Sousa Santos, 2010, p. 40).

Nessa direção, Walsh (2009) também critica a apropriação estatal e defende uma interculturalidade decolonial baseada nas disputas de sentidos e no enfrentamento das colonialidades simbolicamente pertinazes sutilmente nas es-

feras de poder, saber e fazer. Assim, diálogos interculturais, muitas das vezes, ignora conflitos históricos e dominações.

Por isso, interculturalidade crítica é uma abordagem teórica e prática que reconhece a existência de diferentes culturas em convivência. Além disso, ela se opõe a vertente liberal ou funcional, pois não se limita ao diálogo ou ao reconhecimento da diversidade. Por conseguinte, propõe uma crítica radical às estruturas históricas de poder que organizam as relações interculturais. Walsh (2009) afirma que:

“A interculturalidade crítica não é simplesmente uma convivência harmoniosa entre culturas, mas sim uma proposta político-epistêmica que busca desestabilizar e descolonizar as estruturas de poder, saber e ser herdadas do colonialismo.” (Walsh, 2009, p. 24).

Cusicanqui (2015) argumenta que a interculturalidade neoliberal pode ser usada para ocultar continuidades coloniais, inclusive o racismo. Ela afirma que o reconhecimento simbólico sem justiça material reproduz a opressão em moldes reformulados nas sociedades. Para esses autores e autoras, interculturalidade crítica deve incluir a redistribuição de poder e recursos, que viabiliza epistemes, práticas culturais silenciadas pela ideologia colonial.

A crítica à interculturalidade denuncia a permanência do eurocentrismo na forma como o conhecimento é produzido e legitimado. Mignolo (2010) introduz a ideia de ‘desobediência epistêmica’, que visa confrontar a colonialidade do saber, pois desvela a retórica da modernidade/colonialidade e reluz epistemologias suprimidas. Desse modo, as estruturas de conhecimento estabelecidas pela modernidade ocidental são confrontadas pelas epistemológicas das experiências dos sujeitos subalternizados.

Escobar (2018) complementa essa visão com a defesa de um ‘pluriverso’, onde múltiplas formas de existência e pensamento são reconhecidas. Dessa maneira, a interculturalidade crítica é uma ruptura com a monocultura do saber moderno-ocidental. Enquanto a “epistemologia ocidental” baseia-se no sujeito transcendental “desracializado, dessexualizado e neutro em termos de gênero”, a “desobediência epistêmica” parte do reconhecimento do pensamento emergente de corpos situados histórico-geograficamente.

Para Poks (2015), a desobediência epistêmica desloca a fórmula cartesiana “penso, logo existo” para “sou onde faço e penso”, que enfatiza a dimensão corporal e territorial dos conhecimentos. Nessa perspectiva, as críticas à interculturalidade não negam seu valor funcional, mas alertam para os limites e usos estratégicos por políticas neoliberais. Assim, em vez de um diálogo entre culturas estáticas, propõe-se um dialogismo recíproco e de aproximação das diferenças. Logo, esse dialogismo exige o reconhecimento de conflitos, a valorização de saberes marginalizados e a redistribuição real de poder e saber.

A interculturalidade crítica ancora-se no conceito de epistemologias do Sul, proposto por Boaventura de Sousa Santos (2010). Trata-se de uma proposta de pluriepistemismo, que reconhece o valor de múltiplas formas de conhecimento e práticas sociais advindas de culturas marginalizadas no decorrer da história de uma sociedade. Para o autor, epistemologias do sul partem da premissa de que não há ignorância, mas sim epistemicídio, destruição sistemática de saberes não eurocêntricos.

Desse modo, a perspectiva crítica é inseparável de uma reconstrução das formas de produzir conhecimento, que inclui cosmologias de povos originários, grupos étnicos, camponesas, entre outras. Mesmo após o fim do colonialismo, essa forma de dominação continua nas instituições, nos currículos, nas línguas oficiais e nos modos de vida legitimados. Segundo Mignolo (2010), a colonialidade é o lado obscuro da modernidade, assim não há modernidade sem colonialidade.

Nisso, interculturalidade crítica não é apenas uma teoria, mas uma estratégia política e pedagógica de transformação das relações sociais. Walsh (2009) afirma que isso implica na criação de um novo projeto civilizatório, ancorado em valores como reciprocidade, complementaridade e respeito.

Com isso, essa perspectiva é uma proposta que vai além do “diálogo entre culturas” e se constitui como uma ferramenta contra o colonialismo persistente nas formas de vida, conhecimento e organização social. Além de romper com a interculturalidade neoliberal, ela propõe uma convivência entre alteridades múltiplas baseada na justiça, reciprocidade e transformação social radical.

Essa abordagem vai ao encontro do pensamento filosófico de Buber (2001). Ele se insere no contexto dos filósofos existencialistas e do dialogismo, mas se distingue por uma visão relacional que supera a noção de individualismo moderno. Em contraposição à visão cartesiana do sujeito autocentrado e à razão instrumental, ele afirma que a essência da existência humana se revela no encontro autêntico com o outro. Assim, a realidade do “ser” não está no isolamento, mas na reciprocidade.

Para o filósofo, há duas atitudes nas quais o ser humano se relaciona com o mundo e com os outros. Primeiro, a relação “Eu-Tu” pela presença, mutualidade e autenticidade. Nela, o outro é reconhecido em sua totalidade, como “Tu” único e irrepetível. O “Tu” não é um objeto de conhecimento, mas um sujeito de relação. Há um envolvimento integral do ser físico, emocional, espiritual. Essa relação é dialógica, e implica abertura, escuta, entrega e respeito pela alteridade. Nela, não há um objetivo utilitário, pois se trata de uma relação de presença e reciprocidade.

Segundo a relação “Eu-isso” onde o outro é percebido como objeto-coisa. É uma relação objetiva, utilitária, baseada em categorias, conceitos ou finalidades práticas. O “Isso” é manipulado, classificado, utilizado. Embora necessário para a vida cotidiana (por exemplo, nas relações técnicas, científicas e burocráticas), esse tipo de relação, se rotinizada, empobrece a existência humana e reduz o outro à função ou à representação.

Buber (2001) desenvolve uma pedagogia dialógica na qual o educador não é um transmissor de conteúdos, mas um ser presente e autêntico na relação com o educando. Por isso, a educação se realiza no “espaço entre”, na relação entre sujeito e sujeitos diversos. Isso pressupõe escuta, confiança, co-presença e rejeição de qualquer forma de hegemonia de dizeres e saberes. Então, para ele, ensinar é, antes de tudo, estar com.

Esse pensamento dialógico destaca a centralidade do encontro autêntico, a vivência da presença, abertura e responsabilidade, pois o ser humano se realiza no “entre”, espaço do diálogo verdadeiro entre diferentes. A conjunção da perspectiva intercultural crítica e o pensamento dialógico de Buber (2001) implicam, para o ensino de Literatura Brasileira em Moçambique, posturas pe-

dagógicas que busquem desestruturar a herança colonial nos currículos, dando visibilidade as vozes marginalizadas, promovendo o diálogo recíproco pela aproximação entre culturas literárias diversas.

Na próxima seção, discute-se o alinhamento dessas perspectivas a uma proposta de ensino de Literatura Brasileira em Moçambique em nível universitário. Moçambique é um país multicultural e plurilinguístico onde a língua portuguesa oficial convive com vinte línguas bantu e a produção literária se consolidou nos últimos cinquenta anos pós-independência. O ensino de Literatura Brasileira faz parte do currículo dos cursos de Letras e Linguísticas das universidades públicas e privadas do país.

PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA EM MOÇAMBIQUE

Geralmente, o ensino da Literatura Brasileira (doravante LB) em Moçambique ocorre em contextos universitários em cursos de graduação nas áreas de Letras, Linguísticas e Ensino de Línguas. Tanto Brasil como Moçambique são marcados por laços históricos coloniais, ambos de colonização portuguesa com diferenças sócio-históricas, porém os dois países se caracterizam pela multiculturalidade e plurilinguismo.

A interculturalidade neoliberal, nesse cenário, se manifesta como “diálogo cultural” entre literaturas, sem questionar quais vozes são ensinadas, silenciadas e quais valores são reforçados. A perspectiva crítica propõe romper com esse modelo transmissivo e estabelece uma pedagogia literária descolonizadora por meio de um dialogismo que aproxime as culturas de modo dialético.

O alinhamento da interculturalidade crítica ao ensino de Literatura Brasileira em Moçambique exige a superação de posturas pedagógicas que apenas “transmitem” conteúdos canônicos por meio de práticas que questionem assimetrias históricas, epistêmicas e culturais. Assim, se reconhece o papel da literatura como campo de disputa de sentidos e memória por meio de relação entre obras, autores e autoras e temáticas.

Cosson (2006) afirma que, dentre vários conceitos, os de (i) cânone literário, (ii) formação de leitor, (iii) intertextualidade e (iv) representação são fundamentais para o ensino de literatura. Por isso, é necessário articular esses conceitos com a abordagem crítica, plural e reflexiva, com foco em posturas pedagógicas interculturais decoloniais. Para Cosson (2006) e Candido (1995), cânone literário é um conjunto de obras e autores considerados por uma camada intelectual como “clássicos” ou essenciais à tradição literária de um país. Consequentemente, esses clássicos tornam-se referências curriculares. Pela interculturalidade crítica, o cânone passa a ser compreendido com uma construção ideológica da cultura letrada que exclui vozes marginalizadas (mulheres, negros, indígenas, LGBTQIAPN+).

Isso é evidenciado pela ênfase em estudos de determinados autores em detrimento de outros. Por exemplo, por que mais ênfase em Machado e menos ênfase em Lima Barreto? Quem decide o que é “literatura nacional”? De onde provém os autores e obras listadas para serem estudadas? Essas questões fragilizam o conceito de cânone, adotado sem uma reflexão crítica. A postura decolonial implica uma prática pedagógica que inclui obras, autores e autoras silenciados historicamente pelos próprios currículos educacionais. Essa inclusão não é uma integração nos currículos, mas uma inserção que emerge de temáticas socioculturais em sala de aula.

Formação de leitores é o processo de desenvolvimento de competências de leitura, interpretação e posicionamento crítico frente ao texto literário. Esse conceito vai além da decodificação do texto lido, pois envolve sensibilidade estética, ética e cultural. A partir do enfoque intercultural crítico, a leitura do texto literário é construída pela cultura dos leitores. Assim, diferentes culturas leem o mesmo texto de modos distintos com olhares plurais.

Cosson (2006) afirma que a intertextualidade é a relação entre textos literários (citações, alusões, paráfrases, reescrituras) e outras linguagens. Destacar esse conceito favorece a percepção de que nenhum texto é isolado e que a literatura é um diálogo constante com outras artes em diversas manifestações culturais. Pela perspectiva crítica, ler um texto literário com outro texto ou outras artes pode expandir as possibilidades interpretativas desses textos e das realidades emergentes deles.

Representação é o modo como grupos sociais, identidades, valores e conflitos são retratados nas obras. A partir da interculturalidade crítica, agentes sociais negros, pobres, mulheres, indígenas são visibilizados pela compreensão da maneira como eles são representados na literatura. Para Hall (2003), isso provoca uma reflexão de como estereótipos e silenciamentos de grupos e esferas da sociedade são construídas historicamente.

Na literatura, a representação opera como mediação simbólica entre o mundo social e a ficção. Escritores, por meio de personagens, vozes narrativas, espaços e tramas, encenam visões de mundo, reforçando ou desestabilizando valores, ideologias e preconceitos. A representação de sujeitos negros, indígenas, mulheres ou classes populares não é neutra nem espontânea, é historicamente situada e politicamente carregada.

A partir da perspectiva crítica, como propõem autores como Walsh (2009) e Boaventura de Sousa Santos (2010), o ato de representar assume um papel estratégico na disputa por visibilidade e reconhecimento desses sujeitos. Quando grupos subalternizados são retratados na literatura, não apenas como pano de fundo ou caricatura, mas como sujeitos históricos com voz. Isso rompe com as estruturas narrativas hegemônicas.

Para o ensino de literatura, especialmente em Moçambique, onde se cruzam diferentes histórias coloniais e projetos nacionais, refletir sobre representação é um exercício de leitura crítica e de formação cidadã. Ao analisar como personagens negros, indígenas, pobres ou mulheres são construídos nos textos, os estudantes aprendem a identificar os dispositivos simbólicos que operam na produção de desigualdades sociais.

A interculturalidade crítica nos convida a uma postura pedagógica que aproxime esses autores e autoras brasileiros/as com narrativas moçambicanas. Desse modo, evidenciam-se quem fala, de onde fala, quem é o sujeito da história, que visões de mundo são naturalizadas. Com essas questões, o ensino pode articular autores brasileiros e moçambicanos não como ilustração da “diversidade”, mas pela (re)aproximação de cosmologias e epistemologias, evidenciando o diálogo recíproco entre as culturas.

Com isso, propõe-se um ensino de LB em Moçambique a partir de temas e diferentes autores e autoras. Exemplificamos, no Quadro 1, essa proposta:

Quadro 1 - Proposta de ensino de LB em Moçambique

Temas	Autor(a) brasileiro(a)	Autor(a) moçambicano(a)	Questão intercultural crítica
Escravidão e memória	Castro Alves	Ungulani Ba Ka Khosa	Como a escravidão é narrada de cada país?
Oralidade e tradição	Guimarães Rosa	Paulina Chiziane	Que lugar têm os saberes orais e os mitos moçambicanos?
Pobreza e desigualdade	Carolina Maria de Jesus	Noémia de Sousa	Como o corpo negro é representado? Que resistências emergem?

Fonte: elaboração própria.

A articulação entre temas, autores e autoras brasileiros e moçambicanos e questão intercultural crítica é coerente com o que propõe Walsh (2009). Ela afirma que as práticas pedagógicas críticas devem desestabilizar o eurocentrismo e valorizar formas de saberes ancestrais, coletivos e subalternizados. Além disso, essas práticas vão além da análise textual, pois se parte da leitura do texto literário para compreender realidades sociais.

Ensinar LB em Moçambique sob a perspectiva crítica é uma maneira de descolonizar o ensino, romper com o modelo assimilacionista e afirmar o direito dos povos a narrar o mundo com seus próprios recursos simbólicos. Trata-se, como diz Cusicanqui (2015, p. 26), de “descolonizar não só o conteúdo, mas também a forma de ensinar, o olhar, os sentidos, o corpo”. A partir disso, propomos três posturas pedagógicas alinhadas a essas perspectivas.

A primeira postura pedagógica deve superar a pedagogia transmissiva, em que a literatura brasileira é ensinada como repertório fechado de obras consagradas. Essa pedagogia cristaliza o cânone, ignora as dinâmicas locais e posiciona os estudantes moçambicanos como receptores passivos de um saber estrangeiro. À luz da interculturalidade crítica, ensinar LB é abrir espaço para questionamento de narrativas dominantes, produção de sentido a partir do local e do relacional, com reflexões sobre colonialidade, linguagem e resistência.

A segunda postura pedagógica se contrapõe a apresentação de autores e obras brasileiras como modelos universais, pois se propõe uma prática de

leitura comparada crítica. Isso significa aproximar obras brasileiras com moçambicanas em torno de temas comuns para questionar estruturas, vozes, protagonismos e silêncios. Ilustramos essa proposta no Quadro 2:

Quadro 2: Prática de leitura compara crítica para ensino de LB em Moçambique

Tema	Obra brasileira	Obra moçambicana	Pergunta crítica
Colonialismo	<i>Iracema</i> , de José de Alencar	<i>Ualalapi</i> , de Ungulani Ba Ka Khosa	Como os povos das florestas e agricultores são representados?
Racismo e pobreza	<i>Quarto de Despejo</i> , de Carolina Maria de Jesus	<i>Nós Matamos o Cão-Tinhoso!</i> de Luís Bernardo Honwana	Quais corpos são marcados pela exclusão?
Feminismo e oralidade	Contos de Clarice Lispector	<i>Niketche</i> , de Paulina Chiziane	Como as mulheres são narradas por diferentes culturas?

Fonte: elaboração própria.

Essa prática permite identificar colonialidades presentes na linguagem e na estética, descentralizando a literatura europeia-brasileira como referência única e valorizando saberes situados, plurilinguismo e oralidade. Além disso, essa prática contraria as práticas tradicionais baseadas em fragmentos de textos, visto que o trabalho de leitura literária precisa ser realizado a partir da leitura integral da obra e não apenas de fragmentos (Ceccantini, 2010).

A interculturalidade crítica requer o reconhecimento de cosmologias locais para fundamentar o ensino. Em vez de apenas adaptar conteúdos, deve-se reformular o currículo com base em conceitos moçambicanos como ancestralidade e oralitura (Leite, 1998). Nisso, práticas que incluam uso de contos orais e provérbios como formas literárias, valorização da relação com a terra, o corpo e o espiritual como parte do texto. A leitura de autores e autoras brasileiros/as a partir de perguntas enraizadas nos valores moçambicanos, como reciprocidade, relacionalidade e comunidade.

As posturas pedagógicas no ensino de LB em Moçambique, à luz da interculturalidade crítica, transformam a sala de aula em espaço de confrontação epistêmica, resistência simbólica e criação de novos mundos. Trata-se de construir um ensino comprometido com dialogismo, com a reciprocidade

cultural e com direito de narrar a própria existência. Conforme Buber (2001), um diálogo “entre” espaços, nunca um em subordinação ao outro.

Por essa perspectiva, emerge a comparação recíproca e crítica entre literaturas. A literatura comparada passa a ser reconfigurada, pois não se trata mais de comparar esteticamente textos de diferentes culturas, mas de diálogos narrativos, cosmologias e sistemas de poder. Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica não busca o encontro harmonioso entre culturas, mas o reconhecimento das relações de dominação e construção de horizontes diferentes diante de realidades.

Segundo Candido (1995), tradicionalmente, a literatura comparada analisa textos literários de diferentes línguas, culturas para compreender conexões temáticas, estilísticas, gêneros, reescrituras, influências, traduções e adaptações. Para Fischer (2004), originalmente, a literatura comparada operava dentro de parâmetros eurocêntricos, comparando obras ocidentais, que privilegiam línguas (francês, inglês, alemão) e valorizam a ideia de “universalidade literária”. Isso reforça a centralidade da Europa como padrão literário universal.

Em uma perspectiva crítica, a literatura comparada não pergunta apenas “quais semelhanças existem?”, mas “quem tem o direito de narrar?” “Quais vozes são silenciadas?” “Que epistemes estão em disputa nos textos?”. Assim, ao invés de comparar apenas “centros”, se propõe comparar literaturas periféricas entre si.”. Por exemplo, Brasil periférico (Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo) com Moçambique pós-colonial (Paulina Chiziane, Ungulani Ba Ka Khosa). Textos indígenas brasileiros com contos orais moçambicanos, valorizando gêneros orais, híbridos, marginais (canto, *griot*, narrativa popular, *slam*, carta, autoescrita).

Leitura de pares dissonantes (Jorge Amado vs. Mia Couto; Lima Barreto vs. Noémia de Sousa). Essa inserção de cosmologias na análise textual favorece discussão crítica do cânone, afinal, por que certos autores são lidos e outros ignorados? Com isso, a leitura comparada estimula estudantes a produzirem textos que dialoguem com autores de diferentes origens. Isso desloca o eixo da simples análise estética para uma prática de leitura e ensino insurgente, que

visa justiça e valorização das vozes silenciadas. É uma postura que transforma o campo comparatista em um projeto político-pedagógico de descolonização das letras.

Por fim, a terceira postura pedagógica envolve práticas onde estudantes são reconhecidos como sujeitos produtores de narrativas e não apenas consumidores de textos. A escrita literária torna-se um espaço de resistência, termo utilizado por Walsh (2009) para se referir às formas criativas de resistência dos povos subalternizados.

Dessa postura provêm práticas como oficinas de produção de contos, poemas e memórias locais, reescritas de obras brasileiras a partir do ponto de vista moçambicano (reescrever “A Cartomante” de Machado sob um contexto matrilinear¹), criação de antologias escolares bilíngues com textos em português e línguas nacionais (changana, macua etc.), performance e dramatização de textos com ênfase em corporalidade (dança, canto, oralidade).

A realização de oficinas de produção de contos, poemas e memórias locais insere-se em uma prática pedagógica que rompe com o modelo transmissivo e monocultura do ensino literário, pois se valoriza a autoria e experiências socioculturais dos estudantes como fontes legítimas de criação e reflexão.

Essa postura e práticas pedagógicas encontram respaldos na pedagogia crítica freiriana, que defende uma educação centrada na escuta, na valorização dos saberes locais e na problematização da realidade (Freire, 1996). Além disso, autores como Candau (2012) e Walsh (2009) sustentam que práticas como a escrita de memórias e narrativas locais são formas de resistência epistêmica, pois articulam linguagem e identidade na produção de sentidos.

A reescrita de obras brasileiras a partir de pontos de vista moçambicanos, como no exemplo da transposição de “A Cartomante”, de Machado de Assis, para um contexto matrilinear, configura uma prática de retextualização crítica. Essa estratégia dialoga com o que Hutcheon (1989) define como adaptação pós-colonial, onde obras do cânone literário são reinterpretadas desde perspectivas marginais, locais ou subalternas, desestabilizando o universalismo das narrativas hegemônicas.

¹ Matrilinearidade é um sistema de filiação e transmissão de herança em que a ascendência é contada pela linha materna.

A reescrita de “*A Cartomante*” sob um viés matrilinear também pode ser lida como exercício de transgressão hermenêutica, no sentido de que desloca os códigos culturais patriarcais implícitos no texto original e reinscreve sentidos vinculados à estrutura familiar e social moçambicana, onde, em várias etnias, o poder simbólico e a ancestralidade se organizam segundo a linhagem materna.

As práticas mencionadas, oficinas de criação, reescrita crítica e antologias bilíngues são práticas pedagógicas de disputas epistemológicas e políticas. Elas articulam uma postura crítica que desafia a centralidade do cânone, a hegemonia linguística do português e a abstração do ensino literário desvinculado das corporalidades e territorialidades locais. Amparadas por autores como Walsh (2009), Ngũgĩ (1986) e Zumthor (1997), tais posturas e práticas pedagógicas apontam para um ensino de Literatura Brasileira situado, plural, transgressor e, principalmente, sintonizado com o contexto moçambicano.

PALAVRAS FINAIS

Ensinar Literatura Brasileira em Moçambique à luz da interculturalidade crítica não é apenas um exercício de comparação literária. É, sobretudo, um gesto ético e político que exige deslocamento, escuta, humildade epistêmica e compromisso com a transformação das relações entre saberes, corpos e culturas. A leitura e o ensino da literatura, quando enraizados em uma postura decolonial, tornam-se atos de resistência simbólica, de reconexão com formas plurais de existência.

Ao longo desse capítulo, argumentamos que a interculturalidade crítica não deve ser confundida com celebração superficial da diversidade. Pelo contrário, ela propõe o enfrentamento das assimetrias históricas que ainda moldam os currículos, os cânones e as práticas pedagógicas. Isso, muitas vezes, reitera a centralidade do saber eurocentrado e silenciando epistemologias locais. Como ensinam Walsh (2009) e Boaventura de Sousa Santos (2010), trata-se de romper com a monocultura do saber, reconhecendo a legitimidade dos conhecimentos subalternizados, dos corpos racializados e das cosmologias não ocidentais.

A proposta de ensino de Literatura Brasileira aqui apresentada, com foco na comparação crítica entre autores/as brasileiros/as e moçambicanos/as, na

valorização de práticas criativas, na reescrita e na escuta das vozes locais, não pretende oferecer um modelo fechado. Ao contrário, ela se quer provocativa, que convide docentes, estudantes e pesquisadoras/es a inventarem modos outros de ensinar, ler e existir com a literatura.

Essa abordagem exige o abandono de posturas pedagógicas hierárquicas, em que o saber se transmite do alto para baixo, e convoca práticas dialógicas de presença e de encontro, como propõe Buber (2001). Ensinar, nesse contexto, não é aplicar um conteúdo, mas criar um “espaço-entre”, lugar do diálogo autêntico, onde os textos e os sujeitos se encontram, se reconhecem e se transformam mutuamente.

Nesse espaço intercultural, o ensino da literatura deve tornar-se um laboratório de imaginários possíveis. Ao colocar em relação *Quarto de Despejo* com *Nós Matamos o Cão-Tinroso!* *Iracema* com *Ualalapi*, ou mesmo ao reescrever *A Cartomante* sob um olhar matrilinear, o estudante moçambicano não apenas interpreta textos, mas também reivindica o direito de se narrar a partir do próprio território simbólico e histórico.

Portanto, não se trata apenas de inserir autores brasileiros e moçambicanos nos currículos, mas de reconfigurar os modos de leitura, os critérios de legitimidade e os horizontes de sentido da própria literatura. Ensinar Literatura Brasileira em Moçambique, quando orientado pela interculturalidade crítica, implica não só uma reforma curricular, mas uma reforma do olhar, da escuta e da relação entre os mundos. É um chamado para transformar a sala de aula em território de convivência sensível, de insurgência epistêmica e de criação coletiva de futuros menos colonizados.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **The location of culture**. London; New York: Routledge, 1994.

BOCCARA, G. Le gouvernement des Autres. Sur le multiculturalisme néolibéral en Amérique Latine. **Actuel Marx**, 50(2), 191-206 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/AMX.050.0191>. Acesso 18 ago. 25.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquino Alves. São Paulo: Centauro, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural**: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, p. 241–254, 1995.

CECCANTINI, João Luís (org.). **Leitura e ensino de literatura**. UNESP, São Paulo 2010.

COSSON, Rildo. **Ler e ensinar literatura**. Contexto, São Paulo, 2006.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Un mundo ch'ixi es posible**: Ensayos para un presente en crisis. Tinta Limón, Buenos Aires, 2015.

ESCOBAR, Arturo. **Designs for the pluriverse**: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds. Durham. Duke University Press, London, 2018.

FISCHER, Luís Augusto. **Literatura brasileira**: modos de usar. L&PM, São Paulo, 2004.

JOPPKE, C. War of words: interculturalism v. multiculturalism. **Comparative Migration Studies**, 6(1), 11 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/S40878-018-0079-1> Acesso em 18 ago. 25.

KUBOTA, R. The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. **Applied Linguistics**, 37(4), p. 474-494, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amu045> Acesso em 10 jul. 25.

POKS, M. Epistemic Disobedience and Decolonial Healing in Norma Elía Cantú's Canícula. **Studia Anglica Posnaniensia**, 50(4), p. 181-202, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/STAP-2015-0024> Acesso em 15 ago. 25.

FISCHER, Erika. **The Transformative Power of Performance**: A New Aesthetics. Routledge, London, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A. Rio de Janeiro, 2003.

HUTCHEON, Linda. **The Politics of Postmodernism**. Routledge, London, 1989.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades & escritas nas literaturas africanas**. Edições Colibri, Lisboa, 1998.

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options**. Durham. Duke University Press, London, 2010.

NGŨGĨ wa Thiong'o. **Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature**. East African Educational Publishers, Nairobi, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. Cortez, São Paulo, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**. Revista Educação e Sociedade, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, réception, lecture**. Gallimard, Paris, 1997.

CAPÍTULO 3

A REPRESENTATIVIDADE GEOGRÁFICA, SIMBÓLICA E MEMORIALÍSTICA DAS CRÔNICAS DE WALDIR PINTO DE CARVALHO

Victor da Penha Miranda

Thalia Nogueira Mutuana

Hugo da Silva Bastos

Doi: 10.48209/978-65-5417-564-3

INTRODUÇÃO

Sabe-se que há, no fazer literário, a possibilidade de representar a realidade social. Analisar a literatura como prática social é compreender que ela vai além de pura fruição e apreciação estética e deve ser considerada um importante instrumento social, visto que produz nos indivíduos algum tipo de efeito, seja ele de ordem moral ou política. De acordo com Candido (2023), a literatura surge como uma síntese da sociedade, sendo ao mesmo tempo produto e produtora do meio social, formulada a partir de uma tríade constituída em autor, obra e público.

Todos os três elementos são influenciados por fatores socioculturais, sendo destacadas as estruturas sociais, os valores e as ideologias, além das técnicas de comunicação. Portanto, a criação literária parte diretamente do meio social, já que o artista recorrerá às suas próprias memórias individuais mescladas às memórias coletivas de sua época, sendo a obra uma confluência das condições sociais e da iniciativa do autor.

Pensar na literatura como uma potência criadora de memórias é entendê-la como um suporte capaz de resguardar a identidade coletiva, sendo, portanto, um lugar de memórias, como ressalta Pereira (2014). Isso porque o texto literário, em sua liberdade ficcional, pode transitar entre o vivido e o imaginário, não deixando que a memória caia no esquecimento.

Considerando o fazer literário como uma instância capaz de resguardar memórias, o presente trabalho tem como objetivo analisar, pelo viés da memória coletiva, as transformações geográficas, econômicas e sociais da cidade de Campos dos Goytacazes a partir da crônica “Era isto que eu queria dizer”, escrita pelo campista Waldir Pinto de Carvalho e publicada no jornal *Folha do Comércio*, em 1959.

A metodologia desta pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, está baseada na revisão de literatura dos estudos da memória e de sua relação com a escrita cronística/ficcional, com ênfase no conceito de “memória coletiva”, do sociólogo Maurice Halbwachs (2003), das considerações a respeito do gênero crônica a partir dos autores Antonio Candido (1992) e Arrigucci Jr (1987), além da análise do *corpus* selecionado a partir de um prisma geográfico, simbólico e memorialístico com base em Milton Santos (2020).

WALDIR PINTO DE CARVALHO, UM ALFAIATE DE MEMÓRIAS

O escritor Waldir Pinto de Carvalho nasceu na cidade de Campos dos Goytacazes, Estado do Rio de Janeiro, em 27 de julho de 1923, região rural do município, conhecida como Baixada Campista. Iniciou sua carreira profissional como alfaiate, ainda na Baixada, mas desde sempre teve relação com a cultura, a história e a memória da cidade.

Mesmo de forma autodidata, a partir de 1951, o escritor inicia a sua carreira como radionovelistas, sendo pioneiro na região. Suas histórias, levadas ao rádio campista, assim como os seus programas no rádio, tinham como suporte a história da cidade de Campos dos Goytacazes, mesmo que mesclada à ficção.

Desse modo, com o reconhecido trabalho no rádio, o acervo ficcional de Waldir de Carvalho ganha destaque entre os ouvintes e leitores, garantindo, *a posteriori*, a publicação de crônicas nos jornais da cidade, entre eles, *Folha da Manhã*, *Monitor Campista* e *A Notícia*, até a publicação de seus livros (novelas, romances, crônicas), em destaque *Só, na multidão* (1984); *Gente que é nome de rua* - volume I (1985); *O escravo cirurgião* (1988); *A roda dos expostos* (1994) e *O sorteado* (1994).

Suas obras, além de proporcionarem o entretenimento dos sujeitos da cidade, são ferramentas do aprofundamento pedagógico da memória e da história da região. Em suas crônicas, o escritor, como em uma alfaiataria, costura suas narrativas entre a sua subjetividade/vivência e a memória que se constrói coletivamente na esfera social.

Assim, o escritor Waldir de Carvalho narra a partir daquilo que o causa incômodo, curiosidade e prazer, seja em relação às questões políticas, religiosas e até mesmo econômicas: a festividade de Santo Amaro, na Baixada Campista; o trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar, também na Baixada; a inauguração da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, entre outros assuntos.

Seus textos cristalizam o que Maurice Halbwachs, sociólogo francês, define como memória coletiva, fruto da ação social que sustenta a memória e a identidade das sociedades, em consonância com o espaço da cidade, entre a geografia física e o simbolismo de pertencimento.

Assim, não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem umas às outras, nada permanece em nosso espírito e compreenderíamos que seja possível retomar o passado se ele não estivesse conservado no ambiente material que nos circunda. É ao espaço, ao nosso espaço - o espaço que ocupamos, por onde passamos, muitas vezes, a que sempre temos acesso e que, de qualquer maneira, nossa imaginação ou nosso pensamento a cada instante é capaz de reconstruir - que devemos voltar nossa atenção, é nele que nosso pensamento tem de se fixar para que essa ou aquela categoria de lembranças reapareça (Halbwachs, 2003, p. 170).

Halbwachs (2003) garante, assim, que a memória coletiva necessita, primordialmente, de um espaço para que a sua sobrevivência seja afirmada no decorrer do tempo histórico das comunidades, proporcionando a identificação dos grupos sociais. Na obra de Waldir de Carvalho, a cidade de Campos dos Goytacazes é o esteio geográfico de suas narrativas que dialogam sobre os variados assuntos da terra, desde questões ligadas à escravidão até a experiência do próprio escritor em percorrer um passeio de trem na infância.

Lejeune (2014) sinaliza, em relação às “escritas do eu”, que a escrita memorialística garante a eternização das classes sociais minorizadas, pois, para ele,

Os relatos autobiográficos, obviamente, não são apenas para “transmitir a memória” (o que é feito pela fala e pelo exemplo em todas as classes). Eles constituem o espaço em que se elabora, se reproduz e se transforma uma identidade coletiva, as formas de vida próprias às classes dominantes. Essa identidade se impõe a todos os que pertencem ou se integram a essas classes e relega as outras a uma espécie de insignificância (2014, p. 152-153).

Desse modo, Waldir de Carvalho, no exercício da crônica, garante o direito de manifestação social dos sujeitos da cidade, em especial, no caso da crônica referenciada neste artigo, os trabalhadores das lavouras de cana-de-açúcar, invisibilizados pelo poder público.

A CRÔNICA ENQUANTO INSTÂNCIA DE MEMÓRIAS

Toda forma de escrita nasce de um processo de reconstituição de memórias, mesmo que o fazer literário não tenha sido arbitrariamente desenvolvido com o objetivo de ser memorialístico, isso porque a escrita é constituída pelas memórias individuais do sujeito que escreve mescladas às memórias coletivas dos grupos sociais com os quais ele interage. Portanto, a arte literária brota de um exercício da memória, conforme atesta Pereira (2014).

O processo de escrita do gênero crônica propicia a prática de uma escrita memorialística porque tal composição apresenta, como assegura Arrigucci Jr (1987, p. 51), um “relato em permanente relação com o tempo”. Isso porque o cronista discorre sobre determinada situação social a partir do seu próprio olhar, de forma com que a crônica se torne “uma forma do tempo e da memória, um meio de representação temporal dos eventos passados, um registro da vida escoada” (Arrigucci Jr, 1987, p. 51).

A crônica sempre estará ancorada a um determinado contexto situacional de produção, o que significa que esse gênero será, ao mesmo tempo, produtor e produto da realidade social transcrita nele, uma vez que, ao escrever, o cronista faz um recorte do tecido social e a costura em seu texto, tecendo ali uma rede de memórias, como bem fez Waldir Pinto de Carvalho, enquanto “alfaiate de memórias”, na crônica “Era isto que eu queria dizer”. O texto, publicado em 1959 pelo jornal campista *Folha do Comércio*, apresenta uma reivindicação

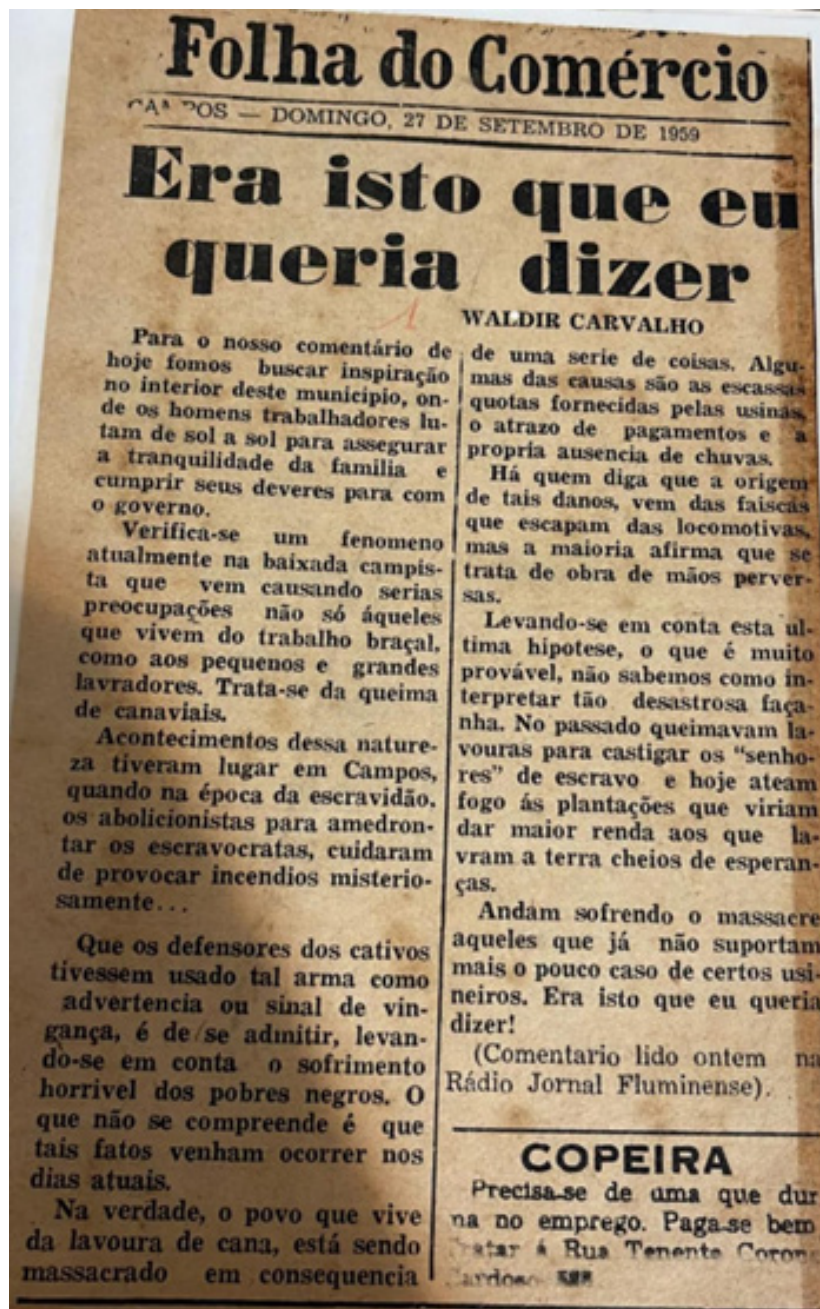
social do autor em favor dos sujeitos sertanejos trabalhadores das lavouras de cana-de-açúcar da baixada campista à época.

Tendo em vista o seu veículo de produção, é pertinente destacar que a crônica é um gênero criado no domínio jornalístico, onde se estabeleceu com o desenvolvimento e a ampliação da imprensa a partir da segunda metade do século XIX. Embora tenha nascido no jornal, a crônica vai de contramão ao discurso jornalístico, se formos considerar as particularidades quase intrínsecas aos textos tipicamente jornalísticos, como a notícia e a reportagem, por exemplo. Isso porque, enquanto se espera de um texto desse domínio um discurso imparcial e objetivo, o cronista apresenta uma natureza subjetiva e literária em sua escrita, borrando as fronteiras entre o real e o ficcional, mesclando o noticioso com o literário.

Para Candido (1992), a escrita cronística estaria “ao rés-do-chão”, isto é, perto de nós, porque ela verdadeiramente parte de um exercício aguçado do olhar: do olhar para o eu, do olhar para outro e, principalmente, de um olhar sensível para a vida social. Por meio de uma narrativa breve, simples e eloquente, o cronista consegue introduzir uma natureza intimista, de modo que a produção consiga provocar identificação em seus leitores ao ponto de convencê-los sobre as reflexões, debates e pontos de vista que foram expostos, como bem fez Waldir de Carvalho em “Era isso que eu queria dizer”.

A escrita da crônica desponta de uma linguagem clara e casual, como se partisse de um diálogo “rápido e certo” com o próprio público leitor, como indica Candido (1992, p. 15). Particularidades essas que podem ser observadas correntemente na inteligibilidade e simplicidade presentes nos textos do escritor campista ao abordar temas cotidianos por vezes prosaicos, como as manifestações religiosas e culturais dos sujeitos campistas, até chegar a assuntos que tensionam questões políticas e socio-históricas, como a denúncia aos incêndios criminosos feitos nas lavouras de cana-de-açúcar exposta na crônica analisada neste trabalho.

Figura 1 - Publicação do jornal Folha do Comércio, datada de 27 de setembro de 1959.



Fonte: Acervo do jornal Folha do Comércio.

Embora, no campo literário, a crônica tenha sido lida, por um bom tempo, como um gênero menor, Candido (1992, p. 14) adverte que, apesar de os textos serem aparentemente escritos de forma despretensiosa, o cronista consegue “pegar o miúdo e mostrar nele uma grandeza”, apresentando uma visão panorâmica de determinado recorte temporal da sociedade. Então, por mais que tenha sido produzida a respeito de um dado contexto situacional a

partir da visão atenta de seu autor, a crônica é denotada de atemporalidade, visto que uma escrita partida de memórias individuais mescladas às memórias coletivas, faz com que ela esteja imune à “corrosão dos anos”, podendo sempre se renovar “aos olhos de um leitor atual” (Arrigucci Jr, 1987, p. 53). É justamente o caráter atemporal da crônica que permite que façamos o exercício de, ao lê-la, olharmos o passado para entendermos o presente.

“ERA ISTO QUE EU QUERIA DIZER...” SOB UM PRISMA GEOGRÁFICO, SIMBÓLICO E MEMORIALÍSTICO

A produção literária, enquanto corolário gráfico das relações coletivas de um determinado tempo e lugar, insere-se no bojo das diversas confluências epistemológicas e conjunturais que compõem a análise social. Já a materialidade se estabelece em torno de complexidades e práticas que, através da inter-relação fenomenológica, relacionam o produto e a produção não como um encadeamento retilíneo, mas como interdependência funcional e holística - cuja apreensão depende, invariavelmente, da conjunção de diversas competências analíticas. Portanto, sob uma perspectiva interdisciplinar, é possível elaborar associações teóricas entre obras de diferentes matrizes do saber, dado que “o que dá unidade às partes é a visão de conjunto que precede e acompanha o exercício da análise” (Santos; Silveira, 2021, p. 20).

Com base nisso e, admitindo possíveis desencaixes metodológicos no antro da interdisciplinaridade aqui analisada, podemos afirmar que a obra de Waldir de Carvalho, mais do que um recorte descritivo e opinativo sobre as regionalidades campistas, é um exercício analítico que reúne competências geográficas, históricas e memorialísticas. Em suas produções, o escritor não poupa os leitores de reflexões sociopolíticas e conjunturais que mobilizam conceitos como a região e a regionalidade; o território e sua representatividade nas dinâmicas dissociativas; o homem enquanto produtor e produto de seu lugar. Não devemos compreender essa instrumentalização da transdisciplinaridade como vulgarização epistemológica já que, os conceitos, porque elásticos e voláteis, podem facilmente possuir tradição e funcionalidade em diversos espaços de produção intelectual (Haesbaert, 2016, p. 37).

Em sua crônica “Era isto que eu queria dizer”, de 1959, obtemos relevante amostra da geograficidade na obra de Waldir de Carvalho, além de uma extraordinária demonstração de sensibilidade conjuntural. Escrevendo em um período de diversas mudanças político-territoriais no país - como por exemplo o processo de transição demográfica, os crescentes níveis de industrialização e a complexificação urbana através da expansão das malhas rodoviárias (Schwarcz; Starling, 2018, p. 416) -, o escritor expõe as mazelas de uma sociedade que, de forma cíclica, se assenta sob a renovação de suas contradições e na atualização de seus paradigmas (Deleuze; Guattari, 2011, p. 332).

As crônicas regionais do escritor, preenchidas de cotidianidade e simbolismo, refletem as diversas dimensões de análise possíveis sobre a cidade e suas sucessões históricas. Sob um prisma memorialístico e geo-histórico, os eventos citadinos são interpretados não como mero acaso desprovido de intencionalidade. Por outro lado, pode-se afirmar que Waldir de Carvalho compreende a cidade sob os parâmetros lefebvrianos¹ de análise urbana. Nesse horizonte, cidade é vista como um constructo que é paralelamente produtor e tributário de seus agregados formadores, em que a produção do “urbano” decorre de processos planejados e fundamentados tanto pelos indivíduos quanto pelas instituições. Assim, a cidade é descrita pelo cronista como uma obra de arte que, sob condições históricas determinadas, torna-se mediadora das relações humanas (Lefebvre, 2001, p. 53).

Através de suas crônicas, Waldir de Carvalho dá voz a um contingente de despossuídos que, apartados de seu meio de subsistência, são relegados à marginalidade urbana. Ora, se ao trabalhador não são garantidas as condições (re)produtivas de sociabilidade, como então poder-se-ia almejar sua plena cidadania? Assim, o retrato social analisado pelo autor representa, a partir da regionalidade campista, um recorte preciso de uma modernização que remodelou os contornos regionais à revelia das reais necessidades da classe trabalhadora. Waldir de Carvalho demonstra que as usinas, como parte da economia da épo-

¹ Em Henri Lefebvre (1901 – 1991) a cidade é compreendida como uma obra da coletividade, ou seja, como uma produção espaço-temporal da sociedade. O cotidiano, nesse sentido, figura como uma categoria de análise ímpar, ao possibilitar a identificação das contradições da cidade capitalista e os ritmos da vida urbana.

ca, eram agentes deletério aos interesses do povo que vivia nas lavouras, dado que, se por um lado, incluíam camadas da população no mercado de trabalho, por outro expulsavam um número muito maior, “criando de um golpe o subemprego, o desemprego e a marginalidade” (Santos, 2013, p. 42).

Em seus escritos, além de evidenciar as mazelas de uma sociedade cambaleante e disfuncional, o escritor analisa a história campista através dos descompassos de sua infraestrutura. Dessa forma, seus textos instrumentalizam o que Santos (2020) chama de rugosidades, sendo estas fragmentos do passado que permanecem seletivamente atuantes no presente, porém, com funções distintas daquelas que exerciam no passado.

Chamemos rugosidades ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com o que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos. É dessa forma que elas são uma parte desse espaço-fator. Ainda que sem tradução imediata, as rugosidades nos trazem os restos de divisões do trabalho já passadas (todas as escalas da divisão do trabalho), os restos dos tipos de capital utilizados e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho (Santos, 2020, p. 140).

A memória coletiva, fruto das relações sociais de uma determinada espacialidade (Halbwachs 2003, p. 170), encontra-se diretamente condicionada pelas metamorfoses infraestruturais e subjetivas da cidade, sendo essa tanto produto do ethos, quanto produtora de rugosidades. Mobilizando esses conceitos em sua obra, Waldir de Carvalho analisa a sociedade campista em sua complexidade estrutural e histórica, correlacionando o material e o supracensível conforme o movimento dos fluxos coletivos; desvelando o paro-xismo e a opacidade que escorrem pelas relações regionais. Talvez por isso não encontremos nele um cronista circunscrito a uma regionalidade, mas um intelectual de envergadura nacional que, através de suas obras, desnudou o (des)funcionamento estrutural de uma época e que participou ativamente da construção cultural de sua região.

CONCLUSÃO

Ao borrar as fronteiras entre os campos jornalístico e literário, a crônica de Waldir de Carvalho é capaz de estabelecer uma forte relação entre a geografia da cidade de Campos dos Goytacazes, a sua memória coletiva e a própria subjetividade do escritor enquanto sujeito histórico. O seu fazer literário estimula o senso crítico dos leitores, promovendo a consciência histórica do desenvolvimento da cidade a partir do trabalho das lavouras de cana-de-açúcar, que garantiu um segmento da elevação econômica do município e integra parte da identidade da cidade perante o cenário nacional.

Entendendo o processo de escrita cronístico como um exercício que parte de um olhar sensível de quem escreve para o mundo, é interessante pensar que, assim como a escrita poética deve conseguir fazer o leitor, até então satisfeito de si, se dar o desespero, como bem declara Manuel Bandeira em seu poema “Nova Poética”, o cronista também é capaz de, por meio de sua escrita, fazer com que o seu público leitor aguace o olhar para a realidade social que o envolve. Inscreve-se, portanto, no texto aqui analisado, uma denúncia às mazelas sociais ocorridas na cidade em relação à produção da cana-de-açúcar no hibridismo entre a farta produção regional e a escassez de direitos humanos reservados aos trabalhadores rurais que a produziam.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR, Davi. Fragmentos sobre a Crônica. **In: Enigma e comentário.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 51-66.

BANDEIRA, Manuel. **Belo belo.** São Paulo: Global Editora, 2020.

CANDIDO, Antonio. À guisa de introdução: a vida ao rés-do-chão. **In: A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.** São Paulo: Editora da Unicamp, 1992. p. 13-22.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** São Paulo: Todavia, 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** 2 ed. - São Paulo: Editora 34, 2011.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

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

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEJEUNE, Phillipe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARONEZE, L. A. G. A Crônica e o fazer histórico na crise da modernidade: reflexões e possibilidades. **Revista Digital Estudos Históricos**. 2014.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. Literatura, lugar de memória. **Soletras**, n. 28, p. 344-355, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2020.

SANTOS, Milton. **Pobreza Urbana**. 3 ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NO SERTÃO: A CONSTRUÇÃO DA MULHER NORDESTINA EM MEMORIAL DE MARIA MOURA

João Paulo Santos Oliveira
Doi: 10.48209/978-65-5417-564-4

INTRODUÇÃO

A construção da imagem da mulher nordestina na literatura brasileira constitui um campo de estudo cada vez mais valorizado no âmbito da crítica literária e dos estudos culturais. Durante décadas, a representação das personagens femininas em romances ambientados no sertão esteve submetida a uma lógica patriarcal que reforçava estereótipos de submissão, fragilidade ou exotização. Na tradição da prosa regionalista, marcada pela visão masculina do sertão como espaço da virilidade e da dominação, as mulheres costumavam ocupar papéis periféricos ou estereotipados: mães sofredoras, esposas resignadas, amantes idealizadas, figuras ligadas ao imaginário da domesticidade ou da transgressão moral.

A partir da crítica feminista e dos estudos de gênero, essas representações vêm sendo reavaliadas e tensionadas, sobretudo quando analisadas sob a perspectiva das estratégias discursivas que podem conferir agência e protagonismo às mulheres na ficção. Como afirma Joan Scott (1995), o gênero é uma categoria útil de análise histórica, que permite interrogar os modos como relações de poder se inscrevem nas práticas discursivas e culturais. No campo da literatura, essa abordagem contribui para questionar a naturalização das hierarquias de gênero e para evidenciar as formas pelas quais a narrativa literária pode tanto reforçar quanto subverter tais hierarquias (Butler, 1990; Felsenstein, 1992; Piscitelli, 2009).

Nesse cenário crítico, a obra *Memorial de Maria Moura* (1992), de Rachel de Queiroz, oferece um objeto privilegiado de análise. Publicado no final da carreira da autora, reconhecida como uma das vozes mais originais da literatura modernista brasileira e primeira mulher a integrar a Academia Brasileira de Letras, o romance retoma e radicaliza um dos eixos centrais de sua produção: a representação da força e da resistência feminina no sertão nordestino. Como observa Tamaru (2004), a narrativa de *Memorial de Maria Moura* articula uma crítica implícita à tradição literária patriarcal, ao construir uma protagonista que desafia e ressignifica os papéis de gênero historicamente atribuídos às mulheres na ficção regionalista.

A trajetória da personagem Maria Moura desloca-se das margens para o centro da narrativa, conferindo-lhe agência, voz e poder simbólico. Sua construção textual revela um percurso de resistência que subverte o imaginário patriarcal do sertão, reconfigurando a figura da mulher nordestina como sujeito histórico e literário. Essa operação narrativa está em sintonia com as discussões contemporâneas sobre identidade, gênero e poder, que apontam para a necessidade de repensar as relações entre literatura, cultura e representação (BEAUVOIR, Beauvoir, 1949; Spivak, 1988; Richard, 1993).

Diante desse contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar, à luz dos aportes teóricos da crítica feminista e dos estudos de gênero, a construção discursiva e simbólica da figura feminina no romance *Memorial de Maria Moura*, evidenciando as estratégias textuais que conferem à personagem central um lugar de resistência e protagonismo. Além disso, busca-se situar essa representação no panorama mais amplo da literatura brasileira, refletindo sobre as contribuições da obra de Rachel de Queiroz para a reconfiguração das imagens do feminino no cânone nacional.

Para tanto, o artigo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na crítica feminista e na análise discursivo-narrativa, com vistas a examinar os mecanismos narrativos e simbólicos que estruturam a trajetória da personagem. A pesquisa articula autores clássicos e contemporâneos dos estudos de gênero e da literatura brasileira, dialogando também com a fortuna crítica sobre a obra de Rachel de Queiroz.

Espera-se, com esta análise, contribuir para o debate em torno da presença das vozes femininas na literatura brasileira e para a compreensão das formas pelas quais a narrativa literária pode operar como espaço de resistência e de construção de novos imaginários sociais em torno do feminino.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

A crítica feminista tem desempenhado um papel essencial na reconfiguração das leituras sobre a representação da mulher na literatura, propondo um olhar atento aos processos históricos e discursivos que moldaram e moldam os papéis de gênero. Desde a segunda metade do século XX, com a publicação de *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (2019), a crítica passou a desnaturalizar a identidade feminina, compreendendo-a como um constructo social e cultural. Como afirma a autora:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a figura que a fêmea humana assume na sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminina” (Beauvoir, 2019, p. 265).

Essa abordagem abriu caminho para a formulação de uma crítica que visa compreender como as identidades de gênero são historicamente produzidas e reproduzidas. Joan Scott (1995), em seu clássico artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, sustenta que:

O gênero é uma categoria que permite uma compreensão mais profunda das relações sociais, pois revela como as distinções entre o masculino e o feminino são produzidas e reproduzidas no âmbito cultural e simbólico. Essas distinções não são naturais, mas historicamente construídas e constantemente reinscritas nos discursos e práticas sociais. (Scott, 1995, p. 86).

Judith Butler (2003), por sua vez, radicaliza essa compreensão ao propor que o gênero é performativo, ou seja, não constitui uma identidade preexistente, mas um conjunto de atos reiterados que produzem os efeitos de uma identidade estável. Essa perspectiva enfatiza o caráter discursivo e político da constituição das identidades de gênero e abre possibilidades para a subversão das normas hegemônicas.

Além disso, o pensamento pós-colonial e decolonial trouxe novas dimensões para a crítica feminista, problematizando a exclusão das vozes subalternas nos discursos hegemônicos. Gayatri Spivak (2010), em seu célebre ensaio *Pode o subalterno falar?*, questiona as condições de possibilidade da fala das mulheres subalternizadas e dos sujeitos localizados nas margens do sistema colonial e patriarcal.

A crítica feminista contemporânea tem enfatizado ainda mais a necessidade de um olhar interseccional sobre as relações de poder e sobre a representação das mulheres na literatura e na cultura. Bell hooks (2000), uma das principais vozes do feminismo negro, destaca que as opressões de gênero não podem ser analisadas isoladamente, pois estão entrelaçadas a outras dimensões de desigualdade, como raça e classe. Segundo a autora:

O sexismo, o racismo e o classismo não operam separadamente, mas estão interligados, constituindo um sistema complexo de dominação que molda a experiência das mulheres, especialmente das mulheres negras e das mulheres pobres” (Hooks, 2000, p. 45).

Esse enfoque interseccional foi igualmente desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1991), que cunhou o termo “interseccionalidade” para descrever as sobreposições e interações entre diferentes formas de opressão e de marginalização. Na crítica literária, essa perspectiva tem sido fundamental para reavaliar como diferentes grupos de mulheres são representados, ou silenciados, nas narrativas literárias.

No contexto brasileiro, Lélia Gonzalez (2020) trouxe contribuições imprescindíveis ao evidenciar como as construções culturais e linguísticas do Brasil estão marcadas por uma lógica patriarcal e colonial que marginaliza as mulheres negras e indígenas. Gonzalez alerta para a necessidade de descolonizar o pensamento feminista e de reconhecer a pluralidade das vozes femininas, “Não basta incluir a mulher no discurso: é necessário interrogar as estruturas simbólicas e discursivas que a colocaram historicamente no lugar do outro, do subalterno, do silenciado” (Gonzalez, 2020, p. 119).

Nancy Fraser (2013) complementa esse debate ao argumentar que o reconhecimento das diferenças culturais e simbólicas deve caminhar lado a lado

com a redistribuição material e com a transformação das estruturas sociais. Para Fraser, um feminismo emancipador precisa articular demandas de reconhecimento e de redistribuição de forma integrada.

No campo da crítica literária brasileira, estudiosas como Eneida Maria de Souza (2007) e Regina Dalcastagnè (2012) têm evidenciado como o cânone literário nacional foi historicamente construído de modo excludente, marginalizando as vozes femininas e não-brancas. Eneida de Souza afirma que:

O cânone da literatura brasileira consagrou, durante muito tempo, uma imagem da mulher restrita a certos estereótipos — a mãe abnegada, a esposa submissa, a amante fatal — que pouco refletiam a diversidade e a complexidade das experiências femininas no país” (Souza, 2007, p. 15).

Dalcastagnè (2012), em suas análises sobre o romance contemporâneo, demonstra que, mesmo nas publicações mais recentes, as protagonistas femininas continuam sendo minoria e que as autoras ainda enfrentam barreiras no mercado editorial e no espaço da crítica. Estudos específicos sobre a obra de Rachel de Queiroz, como os de Angela Harumi Tamaru (2004) e Marlene Maria Gallo (2007), destacam como a autora subverteu, já no âmbito da literatura regionalista, os papéis tradicionais atribuídos às mulheres nordestinas. “A literatura de Rachel de Queiroz se caracteriza por trazer para o centro da narrativa personagens femininas que resistem às imposições patriarcais e constroem para si trajetórias de autonomia, mesmo em contextos adversos” (Tamura, 2004, p. 102).

Essa análise é corroborada por Gallo (2007), para quem *Memorial de Maria Moura* representa uma radicalização desse projeto literário, ao apresentar uma protagonista que ocupa espaços de poder tradicionalmente masculinos e que redefine os códigos de gênero no sertão.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada nos pressupostos da crítica feminista e nos estudos de gênero aplicados à análise literária. Parte-se do entendimento de que a literatura não é um espelho passivo da realidade social, mas um espaço privilegiado de

construção de sentidos, no qual se manifestam, reproduzem e se tensionam discursos sobre gênero, identidade e poder (Butler, 2003; Scott, 1995; Hooks, 2000).

A investigação centra-se na análise discursivo-narrativa da obra *Memorial de Maria Moura* (Queiroz, 1992), buscando identificar as estratégias textuais e simbólicas através das quais a autora constrói a figura da protagonista e problematiza os estereótipos de gênero associados à mulher nordestina. A análise considera aspectos como a caracterização da personagem, seu percurso narrativo, suas relações com os demais personagens e o uso da linguagem na construção de sua subjetividade e de seu espaço de atuação.

O referencial teórico mobilizado articula as contribuições da crítica feminista clássica e contemporânea (Beauvoir (2019); Butler (2003); Hooks (2000); Spivak, (2010)), dos estudos interseccionais (Crenshaw (1991); Gonzalez (2020); Fraser, (2013)) e da crítica literária brasileira voltada à problematização do cânone e das representações de gênero na literatura (Souza (2007); Dalcastagnè (2012); Cerdeira, (2015); Gouvêa (2018)).

A seleção dos trechos da obra analisados seguiu um critério temático e discursivo, priorizando momentos narrativos em que a personagem Maria Moura expressa resistência às normas patriarcais, exerce agência, constrói alianças e redefine seu papel no espaço social do sertão. A leitura crítica busca, assim, evidenciar como Rachel de Queiroz reconfigura a imagem da mulher nordestina no romance, dialogando com debates contemporâneos da crítica feminista e da crítica pós-colonial.

DISCUSSÃO

A obra *Memorial de Maria Moura* (Queiroz, 1992) marca um momento singular na trajetória literária de Rachel de Queiroz e constitui uma importante contribuição para o debate sobre a representação da mulher na literatura brasileira. Publicado no final da carreira da autora, o romance articula uma narrativa que desloca a personagem feminina do lugar tradicionalmente reservado às figuras marginais e subordinadas da prosa regionalista, conferindo à protagonista

não apenas voz, mas agência e poder de transformação. Maria Moura emerge como um sujeito histórico e simbólico, cuja trajetória desafia as estruturas patriarcais do sertão e inscreve novas possibilidades para a representação do feminino na literatura.

Desde as primeiras páginas da obra, a narrativa delineia uma personagem que recusa a passividade e a submissão. A experiência da orfandade precoce e o embate com o padrasto, figura que encarna a violência patriarcal, funcionam como gatilhos para a construção de uma subjetividade resistente. Maria Moura não aceita o destino que lhe é imposto e, em vez de ser confinada ao espaço doméstico, traça um caminho próprio de autonomia. É nesse processo que se delineia uma personagem que rompe com os papéis de gênero historicamente construídos.

Um dos momentos mais emblemáticos da narrativa é a cena em que Maria Moura corta os cabelos, um gesto que possui forte carga simbólica. No contexto cultural do sertão, como em muitas outras culturas patriarcais, os cabelos longos das mulheres são associados à feminilidade e à conformidade com os padrões de gênero tradicionais. Ao cortar seus cabelos, a personagem realiza um ato performativo de subversão, que pode ser interpretado à luz da noção de performatividade de gênero proposta por Judith Butler (2003). Como afirma Butler, “os atos de gênero, repetidos no tempo, criam a aparência de uma essência ou identidade estável” (Butler, 2003, p. 179). Ao interromper essa repetição e recusar um dos símbolos da feminilidade normativa, Maria Moura afirma uma nova identidade. A cena é narrada de modo eloquente: “Tomou a tesoura e, sem dizer palavra, foi cortando, mecha por mecha, aqueles cabelos que sempre lhe haviam sido o orgulho e a moldura de sua beleza. Ao terminar, olhou-se no espelho: outra mulher estava ali” (Queiroz, 1992, p. 147).

O gesto de cortar os cabelos inaugura uma nova fase na trajetória da protagonista, que passa a ocupar espaços tradicionalmente masculinos e a exercer funções de liderança. Maria Moura assume o comando do bando de homens que a segue, organizando a resistência e administrando estrategicamente as alianças e os confrontos. Trata-se de uma apropriação ativa de espaços de poder, em

uma sociedade marcada por hierarquias rígidas de gênero e de classe, “Maria Moura não apenas ocupa o lugar do poder, mas redefine as práticas associadas a esse lugar, instaurando uma nova lógica de liderança e de lealdade no bando que a segue” (Tamaru, 2004, p. 105).

O assumir funções de comando, Maria Moura rompe com a lógica de invisibilidade que tradicionalmente circunscrevia as mulheres aos espaços privados e domésticos. Em vez de se conformar ao papel de esposa, mãe ou figura subordinada, ela constrói um espaço próprio de atuação política e militar. Esse movimento pode ser lido à luz das reflexões de Gayatri Spivak (2010), para quem as mulheres subalternas são frequentemente silenciadas nos discursos hegemônicos. No caso de Maria Moura, há um claro esforço narrativo para reinscrevê-la como sujeito de ação e de enunciação.

Outro elemento relevante é o uso reiterado do título “Dona” para se referir à protagonista. Em um contexto em que as mulheres eram frequentemente infantilizadas ou reduzidas a papéis relacionais (como “filha de”, “mulher de”, “mãe de”), o reconhecimento de Maria Moura como “Dona” constitui um marcador discursivo de seu estatuto de liderança e de sua autonomia. Como destaca Marlene Maria Gallo (2007): “O título de Dona, reiterado ao longo da narrativa, funciona como um marcador discursivo da transformação da personagem e de seu status como líder” (Gallo, 2007, p. 91).

Além de se apropriar de símbolos de poder tradicionalmente masculinos, como o uso de armas e a liderança militar, Maria Moura estabelece novas formas de relação e de lealdade no interior do grupo que comanda. Sua liderança não se baseia na força bruta, mas na capacidade de construir alianças e de articular um projeto coletivo. Essa dimensão da narrativa dialoga com o feminismo interseccional, que enfatiza a importância das solidariedades e das formas alternativas de organização (Hooks, 2000; Gonzalez, 2020).

A trajetória de Maria Moura também revela uma compreensão sofisticada das interseções entre gênero e classe no contexto do sertão nordestino. Embora seja uma mulher de origem senhorial, a protagonista rompe com os valores da elite patriarcal e estabelece alianças com homens e mulheres de diferentes ori-

gens sociais. O bando que ela lidera é composto por ex-escravizados, camponeses pobres, cangaceiros e outros sujeitos marginalizados. Essa configuração aponta para uma visão crítica da ordem social vigente e para uma forma de resistência interseccional.

As reflexões de Lélia Gonzalez (2020) e de Kimberlé Crenshaw (1991) sobre a importância de considerar as múltiplas dimensões da opressão, gênero, raça, classe, iluminam a complexidade da liderança de Maria Moura. Sua capacidade de construir um projeto coletivo inclusivo, que transgride as fronteiras sociais tradicionais, reforça a dimensão emancipadora da narrativa. Como destaca Hooks (2000), “o feminismo não deve ser um movimento apenas para as mulheres privilegiadas, mas um projeto de transformação radical das estruturas de dominação” (Hooks, 2000, p. 112).

Essa dimensão política da liderança de Maria Moura é reforçada por sua recusa a legitimar as hierarquias patriarcais que estruturavam o sertão. Ao invés de reproduzir os códigos de honra e de dominação masculina, a personagem constrói relações baseadas em lealdade mútua e respeito. Essa transformação das práticas de poder pode ser lida à luz das reflexões de Nancy Fraser (2013), que argumenta que um feminismo emancipador deve articular demandas de reconhecimento e de redistribuição.

Além das questões de gênero e de classe, a narrativa de Rachel de Queiroz também tensiona o próprio discurso da tradição literária regionalista. Como observa Teresa Cerdeira (2015), o regionalismo brasileiro consolidou uma imagem do sertão como espaço masculino, marcado por códigos de honra e de violência. Ao colocar uma mulher no centro desse universo e ao inscrevê-la como sujeito de agência e de transformação, *Memorial de Maria Moura* reconfigura esse imaginário e amplia as possibilidades de representação do sertão na literatura.

Por fim, é importante destacar que a trajetória de Maria Moura não é isenta de ambivalências e contradições. A personagem transita entre diferentes códigos de poder e enfrenta dilemas éticos e estratégicos ao longo da narrativa. É justamente essa complexidade que confere densidade à construção da perso-

nagem e que evita a armadilha de uma nova idealização. Como aponta Sandra Gouvêa (2018), as narrativas feministas mais potentes são aquelas que reconhecem a ambivalência e a pluralidade da experiência feminina.

A figura de Maria Moura, portanto, constitui uma ruptura significativa com os padrões narrativos da literatura regionalista brasileira. Enquanto a tradição do romance sertanejo frequentemente confinava as mulheres a papéis secundários e estereotipados, Rachel de Queiroz constrói uma protagonista que desafia essas normas e que ocupa, com legitimidade, o centro da ação narrativa. Essa operação literária não apenas ressignifica a representação da mulher nordestina, mas também tensiona o próprio cânone da literatura brasileira.

Como observa Eneida Maria de Souza (2007), é precisamente nas brechas do discurso hegemônico que se abrem possibilidades de subversão e de reinscrição do feminino:

As personagens femininas que escapam aos estereótipos e que se movem em espaços de agência e de resistência têm o potencial de reconfigurar não apenas os imaginários sociais, mas também as próprias formas de narrativa, introduzindo novas perspectivas e deslocando os centros tradicionais de poder” (Souza, 2007, p. 37).

Memorial de Maria Moura opera justamente nesse sentido, ao propor uma narrativa em que o feminino não é um apêndice do masculino, mas um eixo estruturante da ação e da reflexão sobre o poder, a resistência e a identidade. A protagonista não apenas atua no sertão, mas o reinscreve como um espaço de possibilidades para sujeitos femininos que rompem com as normatividades de gênero.

Além disso, a construção da personagem dialoga com debates contemporâneos da crítica feminista e pós-colonial, ao evidenciar as interseções entre gênero, classe e raça, e ao propor formas alternativas de organização social e de exercício do poder. A liderança de Maria Moura, baseada na construção de alianças e na ética da lealdade mútua, oferece uma visão de poder que se opõe às hierarquias patriarcais e coloniais.

Ao reinscrever o sertão como espaço de resistência e de agência feminina, o romance de Rachel de Queiroz contribui para um projeto literário

e político mais amplo, que visa democratizar o cânone e ampliar a visibilidade das vozes femininas e subalternizadas na literatura brasileira. Nesse sentido, *Memorial de Maria Moura* permanece um texto fundamental para os debates atuais sobre gênero, representação e poder na literatura.

CONCLUSÃO

A análise da construção da figura feminina em *Memorial de Maria Moura* evidencia como Rachel de Queiroz inscreve, no cenário da literatura regionalista brasileira, uma protagonista que desafia e subverte os estereótipos de gênero associados à mulher nordestina. Ao construir uma personagem dotada de agência, de voz narrativa e de liderança política, a autora rompe com as convenções que, por décadas, limitaram a representação feminina a papéis secundários e submissos.

A trajetória de Maria Moura revela um percurso de resistência e de reinvenção, no qual a protagonista se apropria de espaços tradicionalmente masculinos e articula formas alternativas de poder e de organização social. Essa construção narrativa dialoga com as reflexões da crítica feminista contemporânea e contribui para a ampliação das possibilidades de representação do feminino na literatura brasileira.

Além disso, o romance tensiona o próprio cânone da prosa regionalista, ao reinscrever o sertão como um espaço de disputa simbólica, onde sujeitos historicamente marginalizados podem emergir como agentes de transformação. Nesse sentido, *Memorial de Maria Moura* permanece uma obra de grande relevância para os debates atuais sobre gênero, identidade e representação, e para os esforços de democratização do campo literário nacional.

Espera-se que esta análise tenha contribuído para iluminar as estratégias discursivas e simbólicas mobilizadas por Rachel de Queiroz na construção de sua protagonista, bem como para reforçar a importância de abordagens interseccionais e críticas na leitura da literatura brasileira. A figura de Maria Moura segue como um convite à reflexão sobre as múltiplas formas de resistência e de reinvenção do feminino no campo da narrativa e da cultura.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CERDEIRA, Teresa. **Narrativas do sertão: gênero, tradição e subversão**. São Paulo: Editora da USP, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color**. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Brasília: Editora da UnB, 2012.

FRASER, Nancy. **Fortunas do feminismo: do capital institucional ao capitalismo neoliberal**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2013.

GALLO, Marlene Maria. **A construção da mulher guerreira em Memorial de Maria Moura: do livro à minissérie**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Letras) — Universidade de Marília, Marília, 2007.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOUVÊA, Sandra. **A mulher no romance regionalista brasileiro: tensões entre tradição e subversão**. *Remate de Males*, Campinas, v. 38, n. 1, p. 75-89, 2018.

HOOKS, bell. **Feminism is for everybody: passionate politics**. Cambridge: South End Press, 2000.

QUEIROZ, Rachel de. **Memorial de Maria Moura**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1992.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, Eneida Maria de. **Literatura e crítica feminista**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** In: LANDRY, Donna; MACLEAN, Gerald (org.). **A crítica pós-colonial: uma antologia**. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 307-332.

TAMARU, Angela Harumi. **A construção literária da mulher nordestina em Rachel de Queiroz**. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CAPÍTULO 5

“DOIS TERÇOS DE TIGRE E UM TERÇO DE MULHER”: UMA ABORDAGEM PÓS-HUMANISTA DOS CONTOS “TIGRELA” E “O CRACHÁ NOS DENTES”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Thalyta Vasconcelos de Siqueira
Doi: 10.48209/978-65-5417-564-5

INTRODUÇÃO

De acordo com os estudos de Ângela Fernandes (2007), no ensaio “Teorias pós-humanas e os estudos literários”, o termo “pós-humanista” foi usado pela primeira vez por Ihab Hassan para assinalar a profundidade das transformações em curso na imagem dos seres humanos. Essa mudança terminológica estaria refletindo a mudança conceptual nos caminhos cruzados entre os campos da criatividade humana e nas interferências mútuas e das fronteiras incertas desses campos (p. 86).

Para além das ideias de Fernandes (2007), tem-se o pensamento de Hayles (1999), que afirma que, a partir das investigações em cibernética nos anos 40 e 50, surge o irresistível questionamento das tradicionais definições do que é a humanidade, e a imagem do ser humano se torna alvo de discussão, emergindo, agora, um “sujeito pós-humano” (Hayles, 1999, p. 3). Assim, diante desse contexto, a proposta deste trabalho é analisar dois contos da autora brasileira Lygia Fagundes Telles, na perspectiva pós-humanista.

Lygia Fagundes Telles foi uma autora brasileira, que viveu entre 1911 e 2022 na cidade de São Paulo, onde nasceu. Ao longo de sua carreira, recebeu diversos prêmios nacionais e internacionais, como o Prêmio Camões, em 2005, e o Prêmio Jabuti, em 1966, 1996, 2001 e 1974. Sua produção é vasta, tendo escrito e publicado quatro romances e vinte livros de contos, além de diversas antologias e participações em coletâneas. Neste trabalho, irei ana-

lisar os contos “Tigrela”, presente no livro *Seminário dos Ratos* (1977), e “O crachá nos dentes”, publicado no livro *A Noite Escura e Mais Eu* (1995).

Nos contos escolhidos para essa análise, pode-se perceber uma relação e uma fronteira entre os seres. Em “Tigrela” (2009), há uma mulher que vive com uma tigresa em um apartamento e conta como acontece essa convivência e os limites entre as duas. Já em “O crachá nos dentes” (2009), o narrador é um cão que vive em um circo, percebe-se a visão dos humanos por parte de um animal e o conto sintetiza essa relação.

ESTUDOS PÓS-HUMANISTAS

As relações entre humanos e não-humanos não são únicas ou exclusivas dos tempos contemporâneos, uma vez que essas formas de vida e de existência sempre estiveram em contato. Para a teórica Rosi Braidotti (2013), em seu texto *Post-Anthropocentrism: Life Beyond the Species*,

“[...] the humanist image of thought also sets the frame for a self-congratulating relationship of Man to himself, which confirms the dominant subject as much in what he includes as his core characteristics as in what he excludes as ‘other’” (Braidotti, 2013, p. 67).

Dessa forma, percebe-se que essas relações entre os seres humanos e os outros seres são desbalanceadas, uma vez que o humano, ao se ver como um ser dominante, exclui o que é considerado o “outro”. Assim, cria-se uma hierarquia entre as formas de vida, colocando o humano como superior e tudo o que não se configurar como “humano”, como inferior: “*The dialectics of otherness is the inner engine of humanist Man’s power, who assigns difference on a hierarchical scale as a tool of governance*” (Braidotti, 2013, p. 68).

Sobre isso, em seu texto “Teorias pós-humanas e estudos literários” (2007), Ângela Fernandes aponta a literatura (assim como as outras artes) como uma forma de reimaginar relações e realidades diante de um campo imaginativo. Dessa forma, a arte, ao representar a realidade factual, pode sugerir novas possibilidades e alternativas. Além disso, a literatura também pode gerar uma crítica social e política sobre a relação entre o humano e o não-humano.

Para além do que já foi mencionado, Braidotti (2013) aponta que

“Since antiquity, animals have constituted a sort of zoo-proletariat, in a species hierarchy run by the humans. They have been exploited for hard labour, as natural slaves and logistical supports for humans (...)” (Braidotti, 2013, p. 70).

Dessa forma, a autora explicita e intensifica ainda mais essa relação em desequilíbrio já apontada, uma vez que, segundo a pesquisadora, os animais são vistos como uma espécie de *zoo-proletariat* e *natural slaves and logistical supports for humans*.

Nesse contexto, em seu livro “O manifesto das espécies companheiras” (2021), Donna Haraway, professora e filósofa estadunidense, ao analisar a arte de Goldsworthy, aponta que “existe uma pergunta implícita: como viver eticamente nesses fluxos mortais e finitos que falam sobre relacionamentos heterogêneos – e não sobre ‘homens’?” (Haraway, 2021 p. 19) e que a arte dele está sintonizada às formas especificamente humanas de habitar terras, mas não é uma arte humanista nem naturalista. É a arte das naturezas-culturas. Ela conclui que “Essa é a ética, ou, talvez, ainda melhor, o modo de atenção com o qual devemos abordar a extensa coabitação de pessoas e cachorros” (Haraway, 2021, p. 19).

Já para o estudioso Pramond Nayar (2014), o pós-humanismo é “uma nova *conceptualização* do humano, estudando as representações culturais, as relações de poder e os discursos que, historicamente, situaram o humano *acima* de outras formas de vida, controlando-as” (p. 161). Além disso, o autor também aprofunda o debate ao afirmar que essa corrente teórica pretende ir além das formas já existentes e convencionais de pensar o indivíduo e rejeita a visão do humano como algo excecional, separado das outras formas de vida e normalmente dominante/dominado.

Diante dessa perspectiva teórica, situo a obra literária da autora Lygia Fagundes Telles, uma vez que, como já apontado anteriormente, a sua obra literária produz novas possibilidades e alternativas poéticas e fictícias acerca da coexistência entre seres humanos e seres não-humanos, para além das possibilidades e formas de conexões já estabelecidas na realidade.

TIGRELA

“Tigrela” é um conto escrito pela autora brasileira Lygia Fagundes Telles, que está situado no livro *Seminário dos Ratos* (1977). Desde o título desse livro, uma coletânea de contos da autora, e do próprio conto, temos o foco de seres não-humanos: ratos e tigres. Assim, percebe-se que é uma das características da escrita em prosa da autora marcar e representar esse “entrelugar” entre diferentes espécies (Silva, 2017). Nesse contexto, no conto “Tigrela” (2009), é apresentado inicialmente ao leitor o enredo que acompanha uma mulher chamada Romana, que vive com uma tigresa, na cobertura de um prédio.

Ao contar para uma amiga sobre a sua convivência com a tigresa que vive consigo, Romana aponta para a sua “animalização”, por meio da sua fala e dos seus gestos, e para a “humanização” da tigresa, apresentando traços majoritariamente femininos e considerados humanos. Sendo assim, é possível perceber como, neste conto, a autora cria uma tensão nessa aproximação entre as duas espécies, propondo uma forma de coexistência que desafia os limites entre as espécies e quebra as suas fronteiras.

Inicialmente, sabe-se que, apesar de protagonista do conto, Romana não narra a história. Ela está em um restaurante, com uma amiga, que conta ao leitor a experiência de encontrá-la. Uma das primeiras informações que temos acerca de Romana, por meio dessa narradora-personagem, é: “Contou-me que se separou do quinto marido e vivia com um pequeno tigre num apartamento de cobertura” (p. 164). Percebe-se que, com mesmo economizando os recursos linguísticos, essa frase é capaz de transmitir muitas informações sobre as personagens principais.

Romana estava se divorciando do quinto marido, o que pode indicar solidão, conflito e constantes aproximações e separações. Além disso, também situa o leitor no espaço em que Romana divide com a tigresa: um apartamento de cobertura – um lugar, inicialmente, estranho para ser o hábitat de um tigre.

Romana, ao explicar como ela e a tigresa se encontraram, diz que:

(...) era pequenina assim, *precisou criá-la com mamadeira*. Crescera pouco mais do que um gato, desses de pelo fulvo e com listras tostadas, o olhar de ouro. Dois terços de tigre e um terço de mulher, *foi se humanizando e agora*. No começo me imitava tanto, era divertido, comecei também a imitá-la e acabamos nos embrulhando de tal jeito que já não sei se foi com ela que aprendi a me olhar no espelho com esse olho de fenda. Ou se foi comigo que aprendeu a se esticar no chão e deitar a cabeça no braço para ouvir música, é tão harmoniosa (Telles, 1977, p. 164, grifos meus).

Esse parágrafo também sintetiza o que o leitor irá encontrar ao longo do conto: inicialmente, tem-se a humanização da tigresa, como nos trechos destacados. Ademais, há, também, os traços animais presentes na própria Romana, que diz que ao perceber que a tigresa começou a imitá-la, passou a fazer o mesmo e as duas acabaram se “embrulhando”, de forma que já não conseguia discernir quais traços eram inicialmente de quem, uma vez que agora já se misturaram os comportamentos. Esse é o primeiro exemplo de fusão entre Romana e Tigrela, porém, ao longo do conto, ocorrem diversos outros momentos em que os comportamentos humanos se confundem e se fundem aos comportamentos considerados “animais”, o que chama a atenção do leitor para essa tênue fronteira entre as espécies, de forma artística e ficcionalizada.

Além disso, também pode-se perceber na narrativa aspectos considerados animais na figura da tigresa, como nos seguintes trechos: “[...] quase agredira a empregada anterior, uma jovem. Enquanto essa jovem esteve comigo, Tigrela praticamente não saiu do jardim, enfurnada na folhagem, o olho apertado, as unhas cravadas na terra” (Telles, 2009, p. 166), “[...] farejou até sentir cheiro de homem em mim. Ficou uma fera” (Telles, 2009, p. 168) e “[...] encontrei o fio completamente moído, as marcas dos dentes em toda a extensão do plástico. Não disse nada mas senti que me observava por aquelas suas fendas que atravessavam vidro, parede” (Telles, 2009, p. 169).

No primeiro trecho, tem-se a representação da violência e de um instinto não consciente, o que geralmente é associado aos animais, ao destacar a quase agressão que Tigrela cometeu com a antiga empregada e ao descrever seus gestos: “enfurnada na folhagem”, “o olho apertado” e “as unhas cravadas na terra”. Já no segundo trecho destacado, tem-se o verbo “farejou”, também as-

sociado a animais, e o adjetivo “fera” que Romana usa para se referir à Tigrela. Ademais, no último trecho, há a imagem do fio dental encontrado por Romana, que foi completamente moído por ela, demonstrando a inabilidade em uma tarefa associada a seres humanos. Já em relação aos atos de Romana, considerados estranhos pela narradora, tem-se: a mulher trincou os dentes no gelo, antes de colocá-lo em sua bebida; afundou a cenoura no sal antes de lambê-la e falava de forma rápida e desordenada, a ponto de ser interrompida pela amiga, que não conseguia compreendê-la e precisava pedir para que repetisse a sua fala.

Essa relação entre Romana e Tigrela, fêmeas de duas espécies diferentes, que é representada por uma fusão entre seus costumes e comportamentos, é também uma referência ao mito romano de Remo e Rômulo, gêmeos que teriam sido jogados no Tibre para morrer, mas acabaram sendo encontrados por uma loba, que os amamentou. Esse mito, com origem na Eneida de Virgílio, também representa uma relação entre o ser humano e um animal considerado selvagem, apontando uma possível aproximação e uma possibilidade de contato harmonioso entre essas espécies.

Além disso, tem-se, também, como fator importante no conto, a construção do espaço para que Tigrela fosse capaz de habitar e viver. Diante desse aspecto, sobre o espaço em que conviviam, Romana diz que:

Mas não é mesmo extraordinário? O pouco espaço do apartamento condicionou o crescimento de um tigre asiático na sábia mágica da adaptação, não passava de um gatarão que exorbitou, como se intuisse que precisava mesmo se restringir: não mais do que um gato aumentado. Só sei que cresceu, só eu notei que está ocupando mais lugar embora continue do mesmo tamanho, ultimamente mal cabemos as duas, uma de nós teria mesmo que... (Telles, 1977, p. 165).

Nesse trecho, Romana narra a adaptação de Tigrela e o seu crescimento dentro do ambiente. No final, ela aponta que as duas quase não conseguem mais habitar esse mesmo espaço, indicando que só haveria espaço para uma das duas, no final das contas. Ainda sobre essa questão acerca do espaço, Romana descreve as ações de Tigrela ao sentir ciúme dela com um antigo namorado, diz que:

“O ciúme. Fica intratável. Recusa a manta, a almofada e vai para o jardim, o apartamento fica no meio de um jardim que mandei plantar especialmente, uma *selva em miniatura*. Fica lá o dia inteiro, a noite inteira, amoitada na folhagem, posso morrer de chamar que não vem, o focinho molhado de orvalho ou de lágrimas” (Telles, 1977, p. 168, grifo meu).

Destaco aqui o termo “selva em miniatura”, que faz referência a essa ideia de “adaptação” do espaço físico em que viviam, o que consiste em uma proposta de Romana em relação ao espaço e à convivência com Tigrela, retirando-a do seu próprio ambiente e proporcionando essa transformação e fusão entre ambas.

Em um determinado momento, no diálogo de Romana com a amiga, essa amiga demonstra uma certa preocupação com o animal, que estaria vivendo nessa cobertura, mesmo que adaptada: “(...) não seria mais *humano* se a mandasse para o zoológico? Deixe que ela volte a ser bicho, acho cruel isso de lhe impor sua jaula, e se for mais feliz na outra? Você a escravizou. E acabou se escravizando, tinha que ser” (Telles, 1977, p. 168, grifo meu).

Então, cabe destacar o adjetivo “humano” usado pela narradora e amiga de Romana, demonstrando uma certa categorização das atitudes entre “humanas” e “não-humanas”, como parte da hierarquização entre as espécies já abordada no tópico anterior deste trabalho. No contexto do diálogo, seria mais “humano” ter uma atitude empática e gentil para com o animal. Além disso, o que está em causa aqui também seria o espaço, uma vez que a amiga aponta para a crueldade de fazer com que o “bicho” deixe de ser “bicho”, definindo a atitude como “cruel” e como uma forma de escravização.

Também é possível perceber que a “escravização” não seria apenas unilateral, saindo de Romana em direção à Tigrela, mas também saindo de Romana e em direção a si mesma. Ademais, essa menção ao termo “humano” associado a uma atitude gentil e empática faz referência à forma como, no imaginário social e coletivo, tende-se a associar essas características de gentileza, empatia e consciência, unicamente aos seres humanos. Os animais estariam do outro lado dessa dicotomia, majoritariamente associados ao lado “selvagem” e “cruel”. Nesse trecho, a narradora subverte essas visões, ao pas-

so que a protagonista humana está escravizando um ser não-humano, agindo, assim, com crueldade.

Ao longo do conto, percebe-se que Romana é alguém solitária, carente e triste. Desde o primeiro parágrafo, em que é narrado que Romana estava separada do seu quinto marido e a sua única companhia era a Tigrela, um ser de outra espécie, o leitor tem contato com esses sentimentos dela. Além disso, também é possível notar, ao longo da narrativa, que esse sentimento de solidão, tristeza, incompletude e confusão também é presente na Tigrela – seja porque ela começou a imitar a Romana ou porque funciona como um reflexo da humana, uma vez que estariam “embrulhadas” e misturadas.

Isso pode ser percebido no seguinte trecho:

Despencou com metade do lustre no almofadão e aí dançamos um tango juntas, foi atroz. Depois ficou deprimida e na depressão se exalta, quase arrasou o jardim, rasgou o meu chambre, quebrou coisas. No fim, quis se atirar do parapeito do terraço, que nem gente, igual” (Telles, 1977, p. 165).

No trecho anterior, além de associar atitudes humanas à tigresa, como dançar tango e ficar deprimida, também realça a violência da Tigrela: ao usar termos como “arrasou”, “rasgou”, “quebrou” e “atirar”, sendo assim, possível perceber essa coexistência entre as duas espécies tanto em Tigrela quanto em Romana. A dualidade entre humano e animal está presente em ambas individualmente e não apenas na relação entre as duas.

Ao contar o caso em que Tigrela quis se atirar do parapeito do terraço, Romana menciona que ela fez “que nem gente, igual”, ressaltando a sua humanização. Essa ação – “quis se atirar do parapeito do terraço” – em decorrência da depressão apresentada pelo animal, também é um reflexo desses sentimentos que Romana carregavam e que Tigresa também passa a demonstrar:

Mandei fazer uma grade de aço em toda a volta da mureta, se quiser, ela trepa fácil nessa grade, é claro. Mas já sei que só tenta o suicídio na bebedeira e então basta fechar a porta que dá para o terraço. Está sempre tão lúcida (...) (Telles, 1977, p. 165).

No trecho anterior, vê-se novamente a adaptação do ambiente, dessa vez, não para abarcar o animal, mas para protegê-lo de seus “impulsos/instintos

humanos”. Além disso, tem-se a seguinte frase: “Volto tremendo para o apartamento porque nunca sei se o porteiro vem ou não me avisar que de algum terraço se atirou uma jovem nua, com um colar de âmbar enrolado no pescoço” (Telles, 1977, p. 169). Essa ação é narrada por Romana, após perguntar as horas e parecer impaciente para partir, como forma de explicar a razão pela qual precisava voltar para casa.

Anteriormente, Romana diz que presenteou Tigrela com esse colar âmbar. Logo, o leitor compreende que essa “jovem nua” que deveria ter se atirado do prédio seria Tigrela, pela associação ao colar, mas o final do conto não traz muitos esclarecimentos. Há também a possibilidade de Tigrela ser um reflexo ou um duplo de Romana, logo, essa “jovem” representaria tanto a humana quanto a tigresa.

Em diversas passagens do conto, sendo esse último trecho destacado um deles, tem-se a fusão entre Romana e Tigrela, mediante seus sentimentos e gestos. Assim, percebe-se que essa é uma forma de explorar, por meio da literatura e da arte, as relações entre humano e não-humano.

O CRACHÁ NOS DENTES

Neste tópico, irei desenvolver uma análise, diante da perspectiva pós-humanista do conto “O crachá nos dentes” (2009), que foi publicado pela primeira vez na coletânea de contos *A Noite Escura e Mais Eu*. Em “O crachá nos dentes” (2009), o narrador é um cão, que inicia a sua narrativa tratando de questões sobre identidade:

Começo por me identificar, eu sou um cachorro. Que não vai responder a nenhuma pergunta, mesmo porque não sei as respostas, sou um cachorro e basta. Tantas raças vieram desaguar em mim como os afluentes de pequenos rios se perdendo e se encontrando no tempo e no acaso, mas qual dessas raças acabou por vigorar na soma, isto eu não sei dizer. (...) Aqui onde estou posso passar quase despercebido em meio de outros que também levam os crachás dependurados no pescoço como os rótulos das garrafas de uísque (Telles, 2019, p. 405).

Ao mencionar que irá começar por se identificar, a única identificação que o leitor encontra é a sua espécie: o narrador do conto é um cão. Mas a au-

sência de uma identificação mais específica faz com que o cachorro passe despercebido, diante de todos os outros seres que usam um crachá de identificação.

Nesse conto, Lygia Fagundes Telles introduziu um cão, que é considerado na cultura popular “o melhor amigo do homem”, os quais são vistos como dóceis e companheiros. Para refletir e discutir um pouco mais sobre as relações entre os seres humanos e os cães, especificamente, tem-se os estudos Donna Haraway acerca das espécies companheiras. A autora afirma que que animais de companhia podem ser cavalos, cachorros ou gatos, por exemplo, e que, de maneira geral, “ninguém come seu animal de companhia (nem é por ele comido); e há uma profunda dificuldade de abandonar atitudes colonialistas, etnocêntricas e a-históricas com aqueles que o fazem (comem ou são comidos)” (Haraway, 2021, p. 14). Nesse sentido, os cães seriam uma dessas espécies companheiras estudadas pela teórica, que são vistos como mais próximos do cotidiano dos seres humanos.

Além disso, Haraway, acerca dessa espécie animal, diz que:

(...) na China, no México e em outros lugares dos mundos antigo e contemporâneo, as evidências documentais, arqueológicas e orais de cachorros como animais de estimação são fortes, junto a um sem-número de outras ocupações. Nas Américas précoloniais, para vários povos, os cachorros serviam de ajuda no transporte, na caça e no pastoreio. Para outros, cachorros eram alimento ou fonte de lã. As pessoas que gostam ou têm cachorros costumam esquecer que eles também foram armas guiadas letais e instrumentos de terror no momento da conquista europeia do continente americano, bem como nas viagens imperiais paradigmáticas feitas por Alexandre, o Grande (HARAWAY, 2021, p. 14).

Logo, percebe-se que essa relação entre cães e seres humanos é antiga, mas ainda presente no mundo contemporâneo. Esses cães já apresentavam uma atuação em trabalhos de serviço, por exemplo, em relação aos humanos. Assim, mesmo com essa aproximação com os seres humanos e a fama de ser “o melhor amigo do homem”, ainda estão como inferiores nessa cadeia hierárquica, que entende o “homem” como o ser superior em relação às demais espécies.

No conto “O crachá nos dentes” (2009), narrador estabelece um contraste entre a sua vivência natural e as características da sua própria espécie com a demanda por “civilização” imposta pelos seres humanos:

Às vezes, fico raivoso, meu pêlo se eriça e cerro os maxilares rolando e ganindo, quero fugir, morder. Mas as fases de cachorro louco passam logo. Então, componho o peito, conforme ouvi o treinador dizer, não sei em que consiste isso de compor o peito, não sei, mas é o que faço quando desconfo que não estou agradando: componho o peito e volto à normalidade de um cachorro manso. Doce (Telles, 2019, p. 405).

Destaco o adjetivo “louco” acompanhando o substantivo “cachorro”, para descrever ações básicas e comuns à sua espécie (o pelo eriçar, cerrar os maxilares, fugir, morder, etc.), demonstrando que a perspectiva do cão é humana, uma vez que é diante de uma ótica humana, que busca por uma “civilização” e “normalidade”, como apontado ao longo do trecho destacado. Nesse trecho, vemos esse contraste entre as espécies por meio do vocabulário escolhido para pontuar a atitude animal (“fico raivoso, meu pelo se eriça e cerro os maxilares rolando e ganindo, quero fugir, morrer” e “as fases de cachorro louco”) e o comportamento humano (componho o peito e volto à normalidade de um cachorro manso. Doce”).

Após esse contraste entre os comportamentos, o narrador menciona o personagem “dono do circo”, um humano, que usa roupas vermelhas e ensina muitas coisas ao cão, como falar no telefone, fazer piruetas e dançar. Todas essas ações são ações voltadas ao humano, mas que estão sendo impostas a outra espécie. O narrador, ainda, nos diz que:

Quando resisto, ele vem queimar as minhas patas dianteiras com a ponta de um cigarro aceso, percebe de longe que estou vacilando na posição vertical e vem correndo e chiiii... – queima as patas transgressoras até fazer aqueles furos. Então me levanto depressa e saio dançando com meu saiote de tule azul (Telles, 2019, p. 405).

Analisando o trecho em destaque, tem-se a denúncia dos maus-tratos sofridos pelo cão realizadas pelo dono do circo, quando ele “resiste” à imposição dos comportamentos humanos, como falar no telefone, fazer piruetas e dançar. No fim, o cão cede aos comportamentos impostos, uma vez que diz “saio dançando com meu saiote de tule azul”.

Diante disso, no texto “O que é o contemporâneo?” (2009), o autor Giorgio Agamben debate sobre o que é ser um escritor contemporâneo e o

que significa escrever na contemporaneidade. Nesse sentido, ele aponta que o contemporâneo vê tanto as trevas quanto as luzes do seu tempo, nessa eterna dicotomia. Lygia Fagundes Telles, sendo uma autora contemporânea da história literária brasileira, busca, através de sua escrita, denunciar esse problema tão antigo da convivência entre os seres de diferentes espécies que perdura até a atualidade.

Ainda sobre essa questão da crueldade humana e dos maus-tratos contra os animais, a pesquisadora Silva diz que: “A tortura sofrida pelo cão ao desobedecer ao dono coloca em evidência a selvageria do homem. Na inversão de papéis, a narrativa instiga o leitor a pensar o liame entre humanidade e animalidade, racionalidade e irracionalidade” (Silva, 2023, p. 90). Essa discussão se dá à medida que, no início do conto, o cão se mostra racional e inteligente (características mais associadas à espécie humana), ao apontar o esvaziamento das relações humanas:

Aqui onde estou posso passar quase despercebido em meio de outros que também levam os crachás pendurados no pescoço como os rótulos das garrafas de uísque. Que ninguém lê com atenção, estão todos muito ocupados para se interessar de verdade por um próximo que é único e múltiplo apesar da identidade (Telles, 2019, p. 405).

Assim, há um contraste dessa consciência animal com a selvageria humana, o que nos remete ao conto analisado no tópico anterior. Ao mencionar que Romana deveria ter compaixão pela tigresa e levá-la para um ambiente mais adequado para a sua existência animal, a amiga de Romana diz que ela deveria ser mais “humana”. O termo, nesse contexto, se torna sinônimo de ideias como gentileza, compaixão e empatia. No caso da representação humana em “O crachá nos dentes” (2009), há esse outro aspecto, em que o humano, ao agredir o animal, é aproximado de termos que são, geralmente, atribuídos aos animais, como “selvagens”, por exemplo. No decorrer do conto, o cão demonstra outros comportamentos mais comuns aos humanos do que aos animais, alguns deles são impostos e outros surgem de forma mais espontânea. Um exemplo desse segundo tipo de comportamento que o cão desenvolve é o seguinte: “Mas fui humano quando me apaixonei e virei um mutante que durou enquanto durou a paixão” (Telles, 2019, p. 405).

O trecho destacado acima continua com o cão descrevendo as atitudes que teve ao se encontrar apaixonado, como escrever cartas de amor, falar baixinho (sussurrando), implorar aos gritos, fuçar os travesseiros e acordar aos uivos. Os comportamentos mais associados aos humanos e aqueles mais comumente associados aos cães são misturados e embaralhados, o cão narrador se torna, de fato, como já apontado por ele, um “mutante”, algo entre o humano e o inumano.

Isso também pode ser uma referência à dicotomia “humano (consciente e gentil) X não-humano (sem consciência e selvagem), uma vez que o cão é capaz de se apaixonar por outra espécie (um humano), apontando, assim, tanto a sua consciência quanto características como amor, empatia, gentileza e paixão, comumente associadas unicamente ao ser humano. Isso também pode ser percebido não apenas no conteúdo e no enredo da história, mas também a partir de recursos formais escolhidos pela autora para conceder ao cão, personagem não-humano, os aspectos que são considerados humanos. Nesse conto, o ato do cão narrar e dos leitores terem acesso aos seus pensamentos e às suas ideias é um exemplo de consciência animal e não-humana representada na literatura.

Além disso, acerca dessa mutação proposta entre as duas espécies também pode ser vista como uma nova possibilidade de pensar os cruzamentos e os contatos entre os seres vivos, remetendo à ideia proposta por Donna Haraway (2021), em seu manifesto das espécies companheiras, de uma ética chamada de “naturas-culturas”.

Entretanto, quando o cão passa da sua fase “apaixonado”, uma vez que o amor se distanciou, o cão toma a decisão de retornar ao circo: “Tomei o crachá nos dentes e voltei ao circo” (Telles, 2019, p. 406). Um estranhamento é causado ao leitor diante dessa frase, que faz uma referência ao título do conto: “tomei o crachá nos dentes”. O que é narrado em seguida explica essa ação do cão:

Dei valor aos meus dedos só depois que os perdi, podiam me servir agora para catar pulgas. Ou para coçar lá dentro do ouvido ou limpar o ranho do focinho quando estou resfriado. Com aqueles dedos toquei flauta mas não me masturbei, nunca me masturbei enquanto fui um ser humano, não é estranho isso? Há ainda outras estranhezas, não importa. Aprendi também a rezar. Gosto muito de ouvir música e de ficar olhando as nuvens. Mas sou um cachorro e quando alguém duvida, mostro as palmas das minhas patas queimadas (Telles, 2009, p. 406).

Essa é a última imagem do conto. O tom proposto neste trecho supracitado é de desaceleração na narrativa e, também, de aceitação por parte do narrador. Aqui não há mais o aspecto da “resistência” que ele havia demonstrado no começo, ao se recusar a repetir os comportamentos humanos impostos a ele. Diante desse cenário, percebe-se que após a sua “mutação”, ocorre um cruzamento entre os comportamentos e os universos “humano” e “animal”, o que faz com que o cão se encontre em um lugar entre duas espécies, um “entrelugar”. Isso é perceptível pela descrição das suas ações, como “limpar o focinho”, “catar pulgas”, “rezar”, “ouvir música”, etc., que agora misturam ações consideradas humanas e as consideradas não-humanas.

Logo, a última frase do conto retoma o que foi dito no primeiro parágrafo, em que o cão tentava se definir e se identificar. A narrativa acaba, também, da mesma forma que tem seu início: falando sobre identidade. Apesar de já ter sido humano, ao se apaixonar, o cão afirma que “Mas sou um cachorro e quando alguém duvida, mostro as palmas das minhas patas queimadas” (Telles, 2009, p. 406). Esse trecho retoma o próprio título do conto, que menciona o termo “crachá”, item que serve basicamente para a identificação das pessoas e de suas funções profissionais. Sedo assim, o crachá do cão seria um item dispensável, já que a marca física dos maus-tratos sofridos por ele seria o que faria com que pudesse atestar que, mesmo com a mutação, ainda era um cão/não-humano.

De acordo com Woodward, em sua obra teórica *Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual* (2009), que fala sobre identidade e a sua relação com a diferença e com a exclusão social:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. (...) Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios (Woodward, 2009, p. 39-40).

Esses aspectos podem ser relacionados com a análise do conto de Lygia Fagundes Telles e com as ideias teóricas apresentadas anteriormente, já que a relação desigual entre humanos e não-humanos, desde a antiguidade até os tempos contemporâneos, permeia a ideia da identidade. De acordo com Woo-

dward, a identidade estaria baseada em sistemas hierárquicos e classificatórios, nos quais os humanos são sempre considerados superiores.

Assim, percebe-se que essa temática da identidade no conto retoma à própria centralização do humano na sociedade e a sua superioridade diante de um sistema classificatório das espécies que as teorias pós-humanistas buscam descentralizar e criar novas propostas e alternativas de convivência e coexistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que já foi apontado, sabe-se que a obra de Lygia Fagundes Telles possibilita debates acerca de uma convivência entre diferentes espécies: humanos e não-humanos. Além disso, a sua obra também tem o intuito de denunciar os aspectos negativos dessa relação na contemporaneidade e representar como ela se estabelece na realidade factual, apontando a superioridade do humano em relação a esses seres não-humanos.

Logo, em “Tigrela” (2009), é discutido sobre o espaço e o ambiente que é reservado para a tigresa: mesmo que seja um ambiente adaptado, ainda não é seu hábitat natural e não oferece tudo o que o animal necessita. Então, no decorrer da narrativa, há uma intensificação do sentimento de enclausuramento tanto de Romana quanto de Tigrela. No conto “O crachá nos dentes” (2009), são demonstrados os maus-tratos frequentes e banalizados direcionados aos animais que são considerados o “melhor amigo do homem”.

Nesse sentido, os dois contos possuem alguns pontos em comum, uma vez que em “Tigrela” (2009) há uma fusão, tanto temática quanto linguística, entre a personagem humana e a personagem não-humana. É possível perceber, a partir da leitura do conto, que essa fusão representa essa possibilidade de convivência harmônica entre diferentes espécies, ao mesmo tempo que explora algo “entre”, uma vez que as duas compartilham entre si comportamentos e ações, sem um limite que quais seriam originalmente de Romana e aquelas que seriam de Tigrela.

Em “O crachá nos dentes” (2009), o que acontece na narrativa é bastante semelhante, uma vez que o próprio cão aponta para transformação que viveu enquanto estava no circo, sob posse de seu dono. O animal narra a “mutação” e a identificação com uma espécie não nomeada, algo entre o humano e o cão, apresentando comportamentos de ambas as espécies, que tanto eram impostos pelo humano quanto desenvolvidos de uma forma espontânea.

Diante disso, outro ponto em comum entre os dois contos é que mesmo apresentando os comportamentos mais associados aos animais, ambos os animais nos contos analisados veem esses comportamentos por uma perspectiva humana (em “O crachá nos dentes” (2009) mais do que em “Tigrela” (2009), uma vez que temos acesso aos pensamentos do cão e não temos da Tigrela). Assim, conclui-se que os dois contos trazem aspectos pós-humanos e podem ser interpretados diante dessa abordagem, assim como denunciam, por meio do discurso artístico e literário, a hierarquia das espécies mantida até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?**, in: *O que é o Contemporâneo? e outros ensaios*; [tradutor Vinícius Nicastro Honesko]. — Chapecó, SC: Argos, 2009.

BRAIDOTTI, Rosi. **Post-anthropocentrism: Life beyond the species**. Cambridge, Polity Press, 2013.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras** – Cachorros, pessoas e alteridade significativa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

FERNANDES, Ângela. Teorias pós-humanas e estudos literários, In: **Tecnologia e Sociedade**. Tecnologia, Humano e Pós-humano. Lisboa, Universidade Católica Editora, 2007.

NAYAR, Pramod. Revisitando o Humano: Humanismos Críticos, In: SOEIRO, R. G., BERNADINO, L., FREITAS, M., (eds.) **Pós-Humano. Que Futuro?** Antologia de Textos Teóricos, V. N. Famalicão, Húmus, 2020.

TELLES, Lygia Fagundes. **Os Contos**. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Antonia. **A simbologia do animal na construção da personagem: o real e o irreal no conto “Tigrela” de Lygia Fagundes Telles.** Feira de Santana, Revista Cor das Letras, v. 18, n. 1, 2017.

SILVA, Antonia. SANTOS, Rosely. **O trânsito entre o humano e o inumano no conto “O crachá nos dentes” de Lygia Fagundes Telles.** Minho, Revista de Estudos de Identidade e Intermedialidade, v. 5, n. 7, 2023.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** Uma introdução teórica e conceitual. Petrópolis, Vozes, 2009.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Rodrigo dos Santos Dantas da Silva

É doutorando em Letras (na área de concentração de Estudos literários) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Mestre em Letras (no campo de atuação de Linguagens e Letramentos) pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Campus Vitória (2021). Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica (efetivo pela Rede de Ensino do estado do Espírito Santo, desde 2016, e pela Prefeitura de Vila Velha/ES, desde 2021). Integrante dos grupos de pesquisa Literatura e Educação (ouvinte, sem vínculo de orientação) da Ufes; Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário, Linguagens e Culturas (ITESI), da Universidade de Pernambuco (UPE) e O círculo de Bakhtin em diálogo, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Faz parte, desde 2021, da Equipe de Poetas da revista digital Fazia Poesia.

Contato: dyghusoueu@gmail.com / rodrigo.sd.silva@edu.ufes.br

Roney Jesus Ribeiro

É licenciado em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2011), em História pela Universidade Cesumar (2022) e em Letras pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (2006/2007). É mestre em Artes, área de Teoria, Crítica e História da Arte (2020) e doutor em História, área de História Social e Política (2025) – ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Membro da Associação Nacional de História – Seção Espírito Santo (Anpuh-ES). Pesquisador no Laboratório de História do Tempo Presente (Labtempo/PPGHis-Ufes) e nos Grupos de Pesquisa "Teoria e História da Arte Moderna e Contemporânea" (PPGA-PPGHis/Ufes) e "Crítica e Experiências Estéticas" (Dtam-PPGL/Ufes). Dedicase, principalmente, aos estudos acerca da Teoria, Crítica e História Social da Arte e da Literatura no Brasil.

E-mails: roney-ribeiro@hotmail.com / roneyjribeiro@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Hugo da Silva Bastos

Mestrando em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Dacry Ribeiro – UENF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3640615453001516>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4329-2917>

E-mail: hugosilva.bastoss@gmail.com

João Paulo Santos Oliveira

Formado em Letras vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe e Mestre em Letras pela mesma Universidade.

E-mail: João Paulo Santos Oliveira.

Lucas Alves Costa

Doutor em Letras e Linguísticas pela Universidade Federal de Goiás. Professor de Língua Portuguesa.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5146425681841166>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4139-2031>

E-mail: lucas.alves.77@gmail.com

Roney Jesus Ribeiro

Doutor em História (área: História Social e Política) e mestre em Artes (área: Teoria, Crítica e História da Arte), ambos os cursos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Licenciado em Letras, História e Artes Visuais. Professor e pesquisador nos grupos de pesquisa “Teoria e História da Arte Moderna e Contemporânea” e “Crítica e Experiência Estética”.

E-mail: roney-ribeiro@hotmail.com

Rodrigo dos Santos Dantas da Silva

Doutorando em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), mestre em Letras (Linguagens e Letramentos) – Profletras pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e licenciado em Letras-Língua Portuguesa. Professor e pesquisador.

E-mail: dyghusoueu@gmail.com

Thalia Nogueira Mutuana

Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo IFFluminense. Licenciada em Letras: Português e Literaturas, também pelo IFFluminense.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8096871650849577>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3007-904X>

E-mail: thaliamutuana@gmail.com

Thalyta Vasconcelos de Siqueira

Licenciada em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas e mestre em Estudos Comparatistas pela Universidade de Lisboa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4081648026806713>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0016-8183>

E-mail: thalytavasco@hotmail.com

Victor da Penha Miranda

Doutorando em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4725203873843525>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2169-3726>

E-mail: victorpmiranda@hotmail.com

UNIVERSOS LITERÁRIOS

Entre
Teorias, Leituras e Práticas

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

