

ARTE E CULTURA LATINO-AMERICANAS



SÉRIE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

JÚLIO CÉSAR SUZUKI

RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO

LISBETH RUTH REBOLLO GONÇALVES

(ORGANIZADORES)

**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

ISBN 978-65-87621-18-0
DOI: 10.11606/9786587621180

JÚLIO CÉSAR SUZUKI
RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO
LISBETH RUTH REBOLLO GONÇALVES
(ORGANIZADORES)

ARTE E CULTURA LATINO-AMERICANAS

FFLCH-USP

2020

[SÉRIE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES]

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretora: Prof^a Dr^a Maria Arminda do Nascimento Arruda

Vice-Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins

Comitê editorial

Prof. Dr. Adebaro Alves dos Reis (IFPA)

Prof^a Dr^a Adriana Carvalho Silva (UFRRJ)

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Alberto Pereira Lopes (UFT)

Prof. Dr. Alécio Rodrigues de Oliveira (IFSP)

Prof^a Dr^a Ana Regina M. Dantas Barboza da Rocha Serafim (UPE)

Prof. Dr. Cesar de David (UFMS)

Prof. Dr. Gevson Silva Andrade (UPE)

Prof. Dr. José Elias Pinheiro Neto (UEG)

Prof^a Dr^a. Maria Jaqueline Elicher (UNIRIO)

Prof. Dr. Ricardo Júnior de Assis Fernandes (UEG)

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba (UNIFAP)

Prof^a. Dr^a. Telma Mara Bittencourt Bassetti (UNIRIO)

Prof^a. Dr^a. Valéria Cristina Pereira da Silva (UFG)

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Maria Imaculada da Conceição - CRB - 8/6409

A786 Arte e Cultura Latino-Americanas [recurso eletrônico] /
Organizadores: Júlio César Suzuki, Rita de Cássia Marques Lima de
Castro, Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves. -- São Paulo:
FFLCH/USP, 2020.
3.261 Kb ; PDF. (Diálogos interdisciplinares).

ISBN 978-65-87621-18-0
DOI: 10.11606/9786587621180

1. América Latina – Estudo e pesquisa. 2. Arte. 3. Cultura. 4.
Literatura. I. Suzuki, Júlio César. II. Castro, Rita de Cássia Marques
Lima de. III. Gonçalves, Lisbeth Ruth Rebollo.

CDD 980

Capa: Artesanato mexicano. Foto: autoria de Rita Lima de Castro

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria, proibindo qualquer uso para fins comerciais.

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores, os quais também se responsabilizam pelas imagens utilizadas.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA11

Raíza Brustolin de Oliveira
Josiele Kaminski Corso Ozelame

CAPÍTULO 2

A FICÇÃO CIENTÍFICA COMO ESCRITA DE PODER IDEOLÓGICO: LEITURAS A PARTIR DE *O HOMEM DO CASTELO ALTO*, DE PHILIP K. DICK.....33

Jefferson Jonathan dos Santos
Josiele Kaminski Corso Ozelame

CAPÍTULO 3

ANTONIO BENTO E ROMERO BREST: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A I BIENAL DE SÃO PAULO.....74

Araceli Barros da Silva Jellmayer Bedtche
Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves

CAPÍTULO 4

NOMES FEMININOS NA ARQUITETURA E URBANISMO LATINO-AMERICANO: A ARGENTINA ITALIA FULVIA VILLA (1913-1991).....98

Soraya Jebai Quinta
Andrea Ciacchi

CAPÍTULO 5

VIVA O CINEMA E A ARTE LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES(AS) 121

Hêlena Paula Domingos Carvalho

Denise Rosana da Silva Moraes

CAPÍTULO 6

A INFLUÊNCIA DA CULTURA NO DIREITO E NA RELAÇÃO DO TRABALHO COMO IDENTIDADE 164

Paulo Sergio de Castro

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o livro *Arte e Cultura Latino-Americanas*, que inaugura a interlocução entre os programas de Pós-Graduação Interdisciplinares: Programa de Mestrado e Doutorado em Integração da América Latina (PROLAM) da Universidade de São Paulo (USP), Programa de Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em Foz do Iguaçu no Estado do Paraná e Programa de Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

O resultado deste *e-book* fortalece os programas interdisciplinares, pois as experiências de pesquisas aqui relatadas são fruto de práticas empíricas e teóricas que tematizam as fronteiras não disciplinares, e ainda evidenciam a crítica que deve ser feita às ciências sociais e humanidades sobre o fazer ciência que vem sendo adensada desde a década de 1970. Dessa forma, promove novas abordagens de pesquisas em que os diálogos entre áreas de conhecimento diversas são bem-vindos e ampliam o escopo das pesquisas. Essa concepção de formação prevê que este pesquisador e esta pesquisadora não são intelectuais técnicos, mas orgânicos, humanos, sociais e políticos. Isso nos permite relativizar tanto os limites disciplinares quanto as oposições entre os saberes, sejam eles científicos ou não (COELI e MORAES, 2016).

Eclode, assim, na ciência, o que se pode denominar de uma maturação qualitativa, como expressa a autora Beatriz Sarlo (2014, s/p.)¹ “*La llegada del milenio invita a hacer un balance*”. A autora elabora seu pensamento em torno da ideia de que a universidade precisa ser aberta ao

¹ SARLO, Beatriz. *Tiempo presente: Notas sobre el cambio de una cultura*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014 (*e-book*).

povo, como um novo cenário que contribui para a política nacional. As pesquisas aqui apresentadas têm como marco axiológico a interdisciplinaridade, no sentido de que, não sendo utilitaristas, contribuam para promoção de alteridades.

Este livro, tecido a muitas mãos, compila pesquisas que constituem ensinamentos teórico-metodológicos para compreender o presente. Michel de Certeau discorre sobre os atributos dos pesquisadores (as) que é localizar de que lugares falam os autores(as) e quais as condições de produção que os levam a refletir tais conjunturas. Logo, com a perspectiva de pensar o tempo presente sem deixar de olhar o passado, como um espaço de experiências em relação ao futuro, nosso horizonte de expectativas, apresentamos os textos que compõem essa obra.

No primeiro capítulo as autoras Raíza Brustolin de Oliveira e Josiele Kaminskli Corso Ozelame elegem a Literatura e a História como norte de pesquisa em *“Possíveis aproximações e distanciamentos entre Literatura e História”*. Asseveram que além da fronteira simbólica a ser analisada entre ambas as disciplinas, a pesquisa em uma perspectiva interdisciplinar ultrapassa fronteiras disciplinares. De acordo com esse modo de conceber a pesquisa, o objeto é explorado de várias formas em seus diversos âmbitos, e a interação entre as áreas do conhecimento envolvidas acontece para que haja uma interação entre seus métodos, termos e teorias. Desta maneira, é possível perceber que a relação entre História e Literatura se estreita por fatores epistemológicos, em que ambas utilizam da subjetividade ao interpretar a realidade, além de ressaltarem a identidade de um determinado povo por meio da preservação de aspectos culturais e históricos por meio da escrita, baseando-se, portanto, na memória e provocando reflexões em eles em seus leitores.

O segundo capítulo, de Hêlena Paula Domingos de Carvalho e Denise Rosana da Silva Moraes, também apresenta pesquisa acerca da mídia em

Viva o cinema e a Arte Literária na formação interdisciplinar de professores(as). As autoras elencam que a discussão dos temas Mídias, Interdisciplinaridade e Formação de Professores/as, inscreve-se na contemporaneidade como um movimento de reflexão crítica sobre as formas de avanço da ciência e da tecnologia, impelindo a visibilidade de novas paisagens que forneçam elementos de análise para a compreensão da interdisciplinaridade. Com isso, refletem e apresentam análises de como o cinema pode contribuir para uma leitura crítica da realidade na ação pedagógica de professores da Educação Básica.

No terceiro capítulo, Jefferson Jonathan dos Santos e Josiele Kaminski Corso Ozelame apresentam a pesquisa *A ficção científica como escrita de poder ideológico: leituras a partir de O Homem do Castelo Alto de Philip K. Dick*. Uma pesquisa interdisciplinar na qual o diálogo com a Literatura leva o leitor(a) a pensar e a questionar questões do cotidiano e da sociedade. Segundo os autores a literatura relaciona-se com a realidade de forma intensa, ainda que não a reproduza inteiramente, mesmo quando tem tal pretensão. Segundo Perrone-Moisés (2006, p. 105), o ato de *contar um fato* já o reinventa, pois as palavras não são o fato em si: “Narrar uma história, mesmo que ela tenha realmente ocorrido, é reinventá-la. Duas pessoas nunca contam o mesmo fato da mesma forma”.

No quarto capítulo, as autoras Araceli Barros da Silva Jellmayer Bedtche e Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves e, no trabalho *Antonio Bento e Romero Brest: algumas considerações sobre a I Bienal de São Paulo* destacam o quanto os críticos de arte Jorge Romero Brest (Argentina) e Antonio Bento (Brasil) contribuíram para a construção do panorama artístico, com foco no impacto da I Bienal de São Paulo. As autoras destacam o impacto das análises de Romero Brest e Antonio Bento para o reconhecimento da I Bienal de São Paulo, em âmbito internacional, bem como para a reflexão sobre o futuro da arte na região latino-americana.

No quinto capítulo, intitulado *Nomes femininos na arquitetura e urbanismo latino-americano: a argentina Itala Fulvia Villa (1913-1991)*, de autoria de Soraya Jebai Quinta e Andrea Ciacchi, encontra-se, como as próprias autoras comentam, uma pergunta simples (“quem são as arquitetas latino americanas que fizeram parte do desenvolvimento da arquitetura moderna no continente?” – QUINTA; CIACCHI, 2020, p. 60), mas de difícil resposta, por um esquecimento das mulheres arquitetas que foram parte do conjunto de profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da arquitetura moderna na região. Para suprir essa lacuna, as autoras apresentam as contribuições arquitetônicas da argentina Itala Fulvia Villa e destacam a importância de se conhecer e valorizar as ações de diversas arquitetas latino-americanas que deixaram sua marca na história urbanística da região.

No sexto capítulo, fechando esta série, Paulo Sergio de Castro apresenta um ensaio acerca da influência da cultura no Direito, com foco no Direito do Trabalho, e na construção da identidade por meio do trabalho. Em um oportuno trabalho, intitulado *A influência da cultura no Direito e na relação do trabalho como identidade*, o autor traz a reflexão acerca dos impactos que a colonialidade do poder traz na construção do direito latino-americano, bem como no tocante às posturas na contratação de profissionais ‘pré-avaliados’ por sua etnia. Com esses elementos, o autor nos brinca com uma reflexão sobre racismo estrutural e sobre como paradigmas culturais podem reforçar comportamento seculares e perpetuar diferenças no mundo do trabalho que, a rigor, não têm qualquer sustentação científica e refletem estereótipos que prejudicam a redução da desigualdade na América Latina.

Assim, este *e-book* sobre *Arte e Cultura*, da série *Diálogos Interdisciplinares*, nos permite meditar sobre essas ricas vertentes que trazem reflexões sobre os desafios e as possibilidades de desenvolvimento

para a região latino-americana, por meio da apresentação de produções de pesquisa que associam o enfoque teórico a uma vertente mais caleidoscópica, envolvendo aspectos humanos, políticos, sociais e culturais.

Registramos nosso profundo agradecimento aos colegas de pesquisa que nos permitiram editar essa coletânea e esperamos que você se junte a nós para ampliar o escopo de pesquisadores sobre a instigante América Latina, que nos brinda com tanta riqueza de investigação e nos incita a seguir adiante, em que pesem os desafios que circundam o trabalho de investigação no âmbito interdisciplinar.

Júlio César Suzuki²

Rita de Cássia Marques Lima de Castro³

Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves⁴

(organizadores)

² Graduado em Geografia (UFMT), com mestrado e doutorado em Geografia Humana (USP). Professor Doutor junto ao Departamento de Geografia da FFLCH/USP e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Integração da América Latina (PROLAM) da Universidade de São Paulo (USP), onde atua, também, como coordenador. É pesquisador associado da Biblioteca Brasileira Mindlin/USP. E-mail: jcsuzuki@usp.br

³ Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero) e em Administração (Centro Universitário SENAC SP), com mestrado em Administração (FGV-EAESP), doutorado em Ciências (PROLAM-USP), pós-doutorado (FEA-USP). Professora (Programa PART) na FEA-USP da Universidade de São Paulo (USP). É pesquisadora no CORS e no NESPI, ambos centros de pesquisa lotados na FEA-USP. E-mails: ritalimadecastro@usp.br; ritalimadecastro@gmail.com

⁴ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo. É professora titular da Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte - PGEHA USP e do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam / USP. E-mail: lrebollo@usp.br

POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA

Raíza Brustolin de Oliveira⁵

Josiele Kaminski Corso Ozelame⁶

INTRODUÇÃO

O ser humano, na sua qualidade de significador, atribui sentido aos elementos da vida cotidiana. Esses “novos” significados, ou mesmo a reprodução destes de forma massiva, criam um mundo de representações que resultam na maneira com que os indivíduos se relacionam e se comportam diante das diversas situações encontradas no decorrer de sua vida. Assim, estabelecem aproximações, distanciamentos e fronteiras; estas podem ser físicas (materiais) ou simbólicas (sentido/significado). Desta forma, Pesavento (2001) assinala que:

Todos sabemos que as fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são, sobretudo, simbólicas. São produto desta capacidade imaginária de refigurar a realidade a partir de um mundo paralelo de sinais, através do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo. Faz parte deste jogo de representações estabelecer classificações, hierarquias e

⁵ Mestre em Sociedade Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) campus de Foz do Iguaçu, Paraná. Graduada em Letras Português/Espanhol (UNIOESTE). Docente no Centro Universitário Uniamérica em Foz do Iguaçu. E-mail: raiza_brustolin@hotmail.com

⁶ Doutora em Literatura, Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu, Paraná. E-mail: josicorso@gmail.com

limites, que guiam o olhar e a apreciação, pautando condutas (PESAVENTO, 2001, p.7).

A mesma autora assegura que a fronteira não é apenas um espaço que estabelece divisões, rompimentos e separações, mas que propicia, sobretudo, relações; ou seja, ela proporciona diálogo entre os elementos que, aparentemente, se configuram separados. Para ela, “a fronteira possibilita o surgimento de algo novo, híbrido, diferente, mestiço, de um terceiro que se insinua nesta situação de passagem” (PESAVENTO, 2001, p.8). A partir desta ideia, é possível tentar compreender que tipo de relações as esferas do conhecimento da História e da Literatura concebem, a partir das fronteiras por elas construídas e as quais estão sujeitas. Isto é, se entre estas áreas do conhecimento há aspectos em que as tornam parecidas, ou que as tornam diferentes.

Além da fronteira simbólica a ser analisada entre ambas as disciplinas, a pesquisa mantém também esta perspectiva no que tange ao modo de fazer a análise. Ou seja, a ideia de questionar fronteiras também se faz presente na metodologia desta investigação, à medida que o estudo é contemplado na perspectiva interdisciplinar em que se ultrapassa fronteiras disciplinares. De acordo com esse modo de conceber a pesquisa, o objeto é explorado de várias formas em seus diversos âmbitos, e a interação entre as áreas do conhecimento envolvidas acontece para que haja uma interação entre seus métodos, termos e teorias.

Contudo, essa interação não resulta em outro conjunto de conhecimento independente como uma nova disciplina, ou área do

conhecimento, mas num conhecimento que será resultado do estudo do objeto (POMBO, 2008). Interessante observar, que o conceito de fronteira aplicado à interdisciplinaridade não gera um campo novo como propõe Pesavento (2001), mas amplia as possibilidades de estudo do objeto à medida que permite o contato de diversas disciplinas por meio da análise. Desta forma, a Interdisciplinaridade é, segundo Casanova (2006), uma relação entre várias disciplinas em que se divide o saber humano. Apresentando-se assim como:

uma das soluções que se oferecem a um problema muito mais profundo, como a unidade do ser e do saber, ou a unidade das ciências, das técnicas, das artes e das humanidades, com o conjunto cognoscível e construível da vida e do Universo (CASANOVA, 2006, p.13).

Na proposição do autor supracitado é possível perceber que a Interdisciplinaridade pode ser uma solução para estudar os diversos aspectos do Universo que cerca o indivíduo. Esta proposta se difere da tendência que se expandia no século XVIII e XIX, que propunha como método de estudo a divisão dos conhecimentos em disciplinas e subdisciplinas. O proposto no presente estudo parte da ideia base de que para compreender o funcionamento de determinado elemento da sociedade, faz-se necessária a contribuição intelectual das mais diversas áreas, e não somente de uma ou de parte dela.

Nesta perspectiva, as relações entre disciplinas se diferenciam de acordo com o tipo de enlace que estabelecido entre elas, ou seja, além da interdisciplinaridade, existe a multi, pluri e transdisciplinaridade. Jantsch e Bianchetti (2008), assim como Pombo (2008), propõem essas “modalidades” como estágios de envolvimento das disciplinas. A

interdisciplinaridade, é o quarto estágio que para esse autor, funciona como um grupo de disciplinas que possui alguma relação entre elas, porém, há uma hierarquia, mas não há imposição, todas estabelecem relações umas com as outras.

Deste modo, é perceptível que Pombo (2008) divide as relações entre disciplinas em três etapas, e Jantsch e Biachetti (2008) dividem em cinco, considerando que multi e pluri são diferentes à medida que, na última, há uma justaposição que ressalta as relações entre as disciplinas; e acrescentando uma intermediária entre estas e interdisciplinaridade, mostrando considerar o predomínio de uma disciplina em relação a outra, o que não ocorre na proposta de Pombo (2008) onde há apenas a Multidisciplinaridade, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade.

Gusdorf (1990 *apud* POMBO, 2008) concorda com Pombo (2008) e Jantsch e Bianchetti (2008) ao definir interdisciplinaridade, mas vai além, pois ilustra o esforço que os pesquisadores precisam fazer para estarem abertos ao conhecimento do outro, afim de, juntos, estudarem o objeto em questão, interdisciplinar, como coloca o autor:

O prefixo “inter” não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, coesão entre saberes diferentes. Os especialistas das diversas disciplinas devem estar animados de uma vontade comum e de uma boa vontade. Cada qual aceita esforçar-se fora do seu domínio próprio e da sua própria linguagem técnica para aventurar-se num domínio de que não é o proprietário exclusivo. A interdisciplinaridade supõe abertura de pensamento, curiosidade que se busca além de si mesmo (GUSDORF, 1990 *apud* POMBO, 2008, p.2).

Palmade (1979 apud POMBO, 2008), também segue a perspectiva de que há uma evolução que parte da multidisciplinaridade em direção à interdisciplinaridade. Segundo o autor: A multidisciplinaridade orienta-se para a interdisciplinaridade quando a relação de interdependência entre as disciplinas ocorre. Passa-se então do simples intercâmbio de informações a uma cooperação e a certo entrelaçamento o das disciplinas (PALMADE, 1979 apud POMBO, 2008).

Além destas propostas de correlações entre as disciplinas, existe o conceito de Totalidade de Marx (1982), que explana que se um saber fragmentado é funcional à manutenção dos interesses da classe burguesa, um conhecimento que apresenta um ponto de vista amplo, ou seja, da totalidade, daria mais discernimento aos proletários, permitindo a desmistificação da realidade social e assim diminuindo o poder da burguesia.

Estas perspectivas de relacionar duas ou mais disciplinas para explorar determinado objeto buscam seu espaço no campo científico como método, à medida que os modos de fazer pesquisa que visam à disciplinaridade, nem sempre são efetivos na análise completa de determinados objetos, impedindo-o de ser explorado em sua totalidade.

Contudo, é necessário fazer uma ressalva, pois, considerando o apontamento realizado por Hector Ricardo Leis, não há um rompimento, mas uma ampliação das possibilidades de pesquisa e de objeto, “Não se trata de combater os estudos disciplinares, mas de redefinir suas fronteiras” (LEIS, 2011, p. 119). Desta maneira, o autor

deixa claro que uma não se opõe á outra forma de estudo, mas que considera necessário ultrapassar as fronteiras, transformando as barreiras em novos caminhos. Considera-se, assim, um avanço nos modos de fazer pesquisa, pois esta nova forma de olhar o objeto aumenta as possibilidades de como analisá-lo em sua totalidade, como assegura Raynaut “O pensamento racional científico e os instrumentos conceituais e metodológicos nunca deixarão de evoluir de se transformar no decorrer da nossa história” (RAYNAUT, 2011, p.69).

Mesmo tomando esta mudança como avanço, esta perspectiva metodológica não se adequa a todos os estudos, mas abrange tanto o campo de objetos a serem estudados, quanto às maneiras de analisá-los. Raynaut faz a seguinte observação: “não há receitas prontas para conduzir a interdisciplinaridade” (RAYNAUT, 2011, p.103). Assim, não há um jeito correto e um errado de fazer uma pesquisa interdisciplinar, até porque esse modo de fazer pesquisa foi criado a partir de certa insuficiência das dicotomias e divisões propostas até então. É por esse mesmo motivo que “Longe de ser doutrina ou ideologia, a interdisciplinaridade caracteriza-se por gerar constante dúvida e estar em permanente reconstrução” (RAYNAUT, 2011, p.69).

Neste sentido, a presente pesquisa tenta contemplar a interdisciplinaridade como metodologia de análise do seu objeto, uma vez que, o objeto analisado – a relação entre Literatura e História – envolve conhecimentos de ambas as áreas.

2 A NARRATIVA PODE QUESTIONAR OU CONSTRUIR UM PASSADO

A Literatura, inicialmente, cultivada com o objetivo de conservar a história de antepassados, grandes guerras e batalhas, tinha como função representar o passado e conservar a memória, construindo a identidade de um povo (GUIDO, 2004). Isso poderia ser feito tanto através da Literatura oral - histórias contadas de geração em geração - ou mesmo por meio de grandes poemas épicos, retratando feitos heroicos, como ocorre nos casos de *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero.

A História, de acordo com Freitas (1986), busca também retratar uma época, retomar um momento vivido pela sociedade, e manter certos acontecimentos “marcados” na memória da humanidade; fazendo isso por meio de obras que os relatam, assim permitindo que várias pessoas tenham acesso a determinado momento da história. O autor, ainda, assinala que “Com muita frequência, os escritores buscam no acontecimento histórico um meio de representar a uma realidade, de retratar uma época e uma sociedade, de “fixar” momentos de importância universal, de descobrir os mistérios por trás de uma trama de acontecimentos” (FREITAS, 1986, p. 3).

Além disso, resgatar ou manter viva a identidade ou memória de um povo é também uma prática da História. Narrativas com este intuito são normalmente construídas a fim de valorizar um povo ou certa classe social. Esse tipo de construção histórica (que tem o intuito de valorizar um povo) predominou durante os séculos XVII e principalmente XIX, quando a História passa a ser produzida massivamente pela Academia.

Porém, a partir da metade do século XX, com o desenvolvimento e a sistematização do estudo de forma mais democrática, houve um movimento das classes menos favorecidas, e a História passa a colocá-las em perspectiva. Como, por exemplo, as teorias de exploração de Karl Marx, e a produções literárias e históricas de populações de países que adquirem a independência e se consolidam por meio da contestação e produção de um saber historiográfico contestador e até reconstrutor.

Segundo Chartier (2001), essas narrativas normalmente são produzidas por pessoas que, baseadas em preceitos pessoais, acreditam que isto é pertinente; e o fato de serem motivadas por uma razão “pessoal” ou “ideológica”, acaba, de acordo com o autor, por desqualificar a História como ciência. Percebe-se, então, uma perspectiva mais “conservadora” do teórico perante o status científico da História, que não pode ser abalado por questões subjetivas. Porém, a cientificidade defendida pelo autor é o que lhe confere seu caráter crítico.

Na concepção de Chartier a História é científica à medida que é capaz de “estabelecer um conjunto de regras que permitam controlar operações proporcionadas para a produção de objetos determinados” (CHARTIER, 2001, p.170). Assim, para ele, não é função da História sustentar reivindicações, práticas que se aproximam demasiadamente das subjetividades, e desejos humanos, pois isso prejudica a legitimidade científica, tornando a História mero veículo de significações, sem uma representação mais crítica dos fatos. De acordo com suas palavras:

Estamos frente a uma das grandes tensões do mundo contemporâneo: a afirmação, absolutamente legítima, por parte de indivíduos ou comunidades, de sua identidade, e, por outro lado, a necessidade de se manter uma distância em relação à história memória produzida por estas identidades. De maneira que devemos manter este estatuto “científico”, pois só mediante esta perspectiva a história pode ser considerada como uma disciplina crítica, capaz de revelar os mitos ou, no pior dos casos, as falsificações (CHARTIER, 2001, p.170).

A partir desta sustentação, nota-se uma apreensão em relação ao fato de que se as narrativas historiográficas tiverem um caráter subjetivo (desejo de reivindicações) poderão perder seu cunho científico. Porém, nesta cientificidade há também uma tendência de mostrar que a História é crítica e não só descreve sobre fatos ocorridos, nem só defende cegamente determinado ponto de vista, mas desmistifica e provoca reflexões sobre os assuntos tratados.

Nesta perspectiva, Guido (2004) propõe que a Literatura é atuante, pois não só representa o passado, mas dialoga com ele através de ironias, críticas, comparações e intertextualidades presentes em meio à trama. Logo, provoca reflexões, e estimula os leitores a significarem os fatos apresentados pela obra a partir de suas subjetividades, assim, significam o que lhes é proposto pela narrativa a partir de seu conhecimento de mundo.

Nesse sentido, retomar o passado provocando reflexões aproxima a Literatura da História por resgatar um passado; e ao mesmo tempo, as diferencia, pois, a Literatura, devido a uma espécie de contrato entre autor e leitor, em que o segundo já espera uma subjetividade e

ficcionalidade, possui uma maior liberdade em estabelecer diálogos amplos com este passado, não obtendo restrições ao apresentar o fato.

Assim, de acordo com Freitas (1986) o objetivo da Literatura é problematizar a realidade objetiva, não buscando colocar a presença das coisas, mas interrogar essa presença, colocando-a em questão (FREITAS, 1986). Claro que este modo de fazer Literatura nem sempre predominou; como já abordado, houve um período em que a necessidade era criar uma identidade e, assim, tanto a Literatura quanto a História foram utilizadas na tentativa de consolidação de um determinado povo ou nação.

Desta forma, embora tenha sido mencionado que pelo contrato entre leitor e obra a Literatura possua uma maior liberdade para crítica e subjetivação, a História, assim como a Literatura, passa por um processo de mudança na forma como a narrativa historiográfica se constitui. No momento, ela tende a ser mais aberta, mais reflexiva, como problematiza o próprio Chartier (2001) a respeito da forma como olha para o discurso historiográfico atualmente, revelando uma transformação no modo de abordar os contextos, numa tentativa de ir além da representação.

Nas palavras do autor: “Creio que se pode fazer algo com essa ideia de um texto não fechado, da instabilidade de sentido, da pluralidade interna da linguagem. Indica algo importante: Há textos abertos a reapropriações múltiplas e outros que não estão” (CHARTIER, 2001, p.105). Esse apontamento apresenta a seguinte ressalva: não são todos os textos que podem ser amplamente re-

significados pelo leitor, porém, a possibilidade de narrativas historiográficas apresentarem uma maior abertura, que permite mais reflexões, aproxima ainda mais a História da Literatura.

3 O PASSADO REVISITADO POR MEIO DA MEMÓRIA

Propondo uma proximidade de forma mais específica, Guido (2004) coloca que além de se constituírem pela arte da palavra, tanto a História como a Literatura se baseiam na memória - individual ou coletiva de um povo. Nesse sentido, ambas se apropriam dessa memória coletiva (a partir de testemunhas ou documentos), interpretam e, então, ressignificam em suas narrativas, sendo elas literárias ou historiográficas. Le Goff (1996) arrisca dizer que a História é a versão científica da memória coletiva.

Pesavento (2001) também ressalta a importância da memória ao revisitar o passado, pois os primeiros relatos do passado foram feitos por testemunhas. A testemunha atribuía veracidade ao conhecimento divulgado, pois se pressupunha que por ser retratado por alguém que esteve presente e viu o fato, ela iria descrevê-lo com imparcialidade. Contudo, esse método de conhecer o passado é desconsiderado quando no século XIX a História torna-se ciência e seu estudo é realizado por meio de vestígios escritos – Documentos. A historiadora ressalta que, “quando, no século XIX, a história torna-se ciência, ciência do passado, só lhe resta declarar que se faz com ‘documentos’; (...) A história é a ciência dos vestígios escritos” (PESAVENTO, 2001, p.34).

Le Goff (1996) critica esse posicionamento caracterizando-o como ilusório, pois para ele é falha a ideia de que o documento é inócuo, objetivo e prova de boa-fé. Esse apontamento é realizado, pois mesmo durante o período em que a precisão do conhecimento exigia que seu modo de pesquisa fosse modificado, esse trazia a memória de um momento construída por aquela sociedade. Sobre esta perspectiva do documento como constructo social, Le Goff (1996) propõe que, para que este objeto realmente possa ser utilizado como fonte, é necessário analisá-lo em todas as suas subjetividades - quem escreveu, para quem escreveu, quando escreveu – assim considerando-o, não apenas como documento, mas como monumento.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996, p. 545).

Nesse sentido o autor, aponta que o documento não é um indício neutro do passado, mas tendencioso, produto das intenções e subjetividades predominantes na época em que se inscreve. Indo além, Le Goff aponta que um documento é a construção intencional da imagem que se pretende construir de uma época e afirma que é uma mentira:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica,

que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (LE GOFF, 1996, p.547-548).

Esse tipo de indício que pode expor conhecimentos não verdadeiros não se manteve como única fonte para os historiadores, atualmente a testemunha é, também, considerada fonte, e seu relato serve de complemento aos documentos para enriquecer a pesquisa. Tanto as fontes documentais quanto as fontes humanas – testemunhas – são utilizadas como indício pelo historiador, principalmente, pelo fato de que são representações do ocorrido. Essas representações são interpretadas e selecionadas a fim de resultar numa narrativa em que haja coerência entre os fatos.

Essa capacidade de articular os fatos, de forma a construir uma história coerente, é segundo White (1994), onde se manifesta a sensibilidade histórica do historiador e essa articulação se dá através do que o autor denomina “imaginação construtiva”, compreendendo que ela não é prejudicial à narrativa e se faz necessária.

Essa “imaginação construtiva” se faz presente em vários casos, entre eles: quando há mais fatos registrados do que o historiador talvez possa incluir em sua representação narrativa, então ele interpreta os dados, excluindo de seu relato fatos que não possuem relevância para o propósito da pesquisa; o outro caso é quando ao reconstruir um fato ou momento histórico há carência de fatos (registrados) que tornem o

contexto coerente. Então, o historiador “interpretará” os dados que possui preenchendo as lacunas, a partir de inferências ou especulações, ou seja, por meio do processo criativo, assim recuperando ou atribuindo novos significados. Nessas inferências são considerados o conhecimento e a cultura da sociedade, que será o maior público da narrativa, a fim de que faça mais sentido ao leitor (WHITE, 1994).

Pesavento (1998) também tece reflexões sobre esse processo epistemológico do historiador para com seus indícios, e concorda com White (1994), afirmando que “no resgate dos dados da passividade e na articulação de uma versão daquilo que poderia ter sido, há um processo seletivo de discursos e imagens” (PESAVENTO, 1998, p. 13). O mesmo tipo de colocação é realizada por Certeau (1982), que ao explicar sobre a escrita da História, propõe que há uma seleção e interpretação realizada a partir das relações estabelecidas entre os fatos e a organização do discurso, e essas interpretações atribuem determinado significado e sentido ao momento histórico narrado: “Através das relações estabelecidas entre fatos, ou da elevação de alguns dentre eles ao valor de sintomas para uma época inteira, ou da ‘lição’ (moral ou política) que organiza o discurso inteiro, existe em cada história um processo de significação que visa sempre “preencher” o sentido da História.” (CERTEAU, 1982, p.51).

Além deste aspecto, há uma questão complementar apresentada por Pesavento (1998) a que se deve atentar, que é o fato de que os documentos e testemunhos utilizados pelos historiadores já possuem em si sua carga de subjetividade e interpretação. Assim, interpretar o

que já foi interpretado poderia contribuir para um distanciamento ainda maior do fato em si.

Um segundo pressuposto para este tipo de abordagem passa pelo entendimento de que os dados da passividade – os fatos históricos resgatáveis por documentos e imagens – já chegam a nossa contemporaneidade como representação de algo que já foi. A representação seria, pois, “uma mise en forme, uma presentificação criada pelo historiador, que teria por ofício representar o já representado ou imaginar o imaginado” (PESAVENTO, 1998, p. 10).

Desta forma, entende-se que a história parte de documentos que expressam “fatos verdadeiros” e por meio da interpretação destes fatos constrói a sua narrativa. Assim, interpreta a versão do real transmitida pelos documentos, atribuindo a ele um sentido específico a partir da seleção dos fatos e características, que serão narradas, e da escolha da construção do texto, que definirá como determinados fatos serão apresentados ao leitor. Nesse sentido é possível observar que “fatos não existem por si, mas nascem do sentido que lhes é atribuído, do recorte que o historiador faz no real ao expressá-lo por palavras; não mera cópia, como quer fazer crer, ainda, a maior parte dos historiadores.” (LEITE, 1985, p.83).

Apesar de Leite (1985) propor que a maioria dos historiadores quer fazer crer que sua narrativa é um retrato do passado, White (1994) aponta que “os teóricos da historiografia geralmente concordam que todas as narrativas históricas contêm um elemento de interpretação irreduzível e inexpugnável” (WHITE, 1994, p.65). Os pontos de vista

distintos destes autores, possivelmente, devem-se ao fato de White ser um historiador e Leite ter especialidade em Letras, pois cada qual “fala” de um lugar específico, um dentro da História e outra dentro das Letras. Isso não significa que um está certo e o outro não, mas é importante ressaltar que são olhares de ângulos distintos para uma mesma situação.

Ainda sobre a interpretação dos indícios, a historiadora Pesavento (1998) acredita que essa característica epistemológica de interpretar fatos e documentos para construção de uma versão daquilo que ocorreu, permitiu o diálogo entre o discurso literário e o discurso histórico. E isso é possível, pois se concebe uma distância entre os indícios do fato ocorrido, passeidade e a narrativa histórica:

Do lado dos historiadores, entendemos que o que possibilitou essa relação entre os discursos é uma relação epistemológica operada no âmbito da história. Esta “virada” teórica tem, como pressuposto básico, a distinção entre passeidade e narrativa histórica, aparecendo a primeira como o “real acontecido” e a segunda como o discurso ou o texto elaborado pelo historiador sobre aquela passeidade (PESAVENTO, 1998, p. 10).

Sendo assim, entende-se que a análise, interpretação e seleção dos documentos, a fim de construir uma narrativa coerente, atribuem à História uma margem de ficcionalidade, aproximando-a da Literatura. Em vista disso, Freitas (1986) assinala que o próprio ato de escolha do tema implica num posicionamento que, muitas vezes, privilegia alguns fatos e aspectos em detrimento de outros.

White (1994) compartilha desse ponto de vista e afirma que as “técnicas criativas” utilizadas pelos historiadores para a construção da

narrativa pressupõem um processo de escolha de acontecimentos a serem incluídos, conforme White:

Os acontecimentos são convertidos em estória pela supressão ou subordinação de alguns deles e pelo realce de outros, por caracterização, repetição do motivo, variação do tom e do ponto de vista, estratégias descritivas alternativas e assim por diante – em suma, por todas as técnicas que normalmente se espera encontrar na urdidura do enredo de um romance ou uma peça (WHITE, 1994, p.100).

É devido a essa semelhança com a Literatura, e conseqüentemente com a ficção, que há uma desvalorização do caráter interpretativo da História e isso ocorre porque há uma reivindicação da cientificidade dessa área do conhecimento. Tal reivindicação advém de uma desqualificação, em meio acadêmico, do ficcional e do literário como meios plausíveis pelo qual é possível pensar o mundo.

Devido a isso, os historiadores que buscam legitimar a História como ciência (como é reconhecida hoje), procuram se desvincular de qualquer aspecto que a torne “menos científica” ou “menos objetiva”, afinal ela já foi considerada uma arte literária, a medida que a historiografia já esteve no mesmo campo em que a Literatura, porque segundo White “Droysen e Nietzsche, Hegel e Croce colocavam a historiografia entre as artes literárias e buscavam basear numa intuição poética do particular os discernimentos do historiador acerca da realidade” (WHITE, 1994, p.69).

O teórico propõe que a História possui mais semelhanças com a Literatura – expressão linguístico cultural de viés artístico – do que com as ciências convencionais. Ele afirma que as narrativas historiográficas são “ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados como

descobertos e cujas fontes têm mais em comum com seus equivalentes na Literatura do que com os seus correspondentes nas ciências.” (WHITE, 1994, p.98).

Segundo White (1998), o fato de a História ser criadora de ficção não a desvaloriza como produtora de conhecimento. Entretanto, é preciso não esquecer que existe uma diferença entre a Literatura e a História, pois a segunda possui um compromisso e o objetivo de retratar o fato da maneira mais próxima como ele realmente ocorreu, o que não compete à primeira, apesar de possuir a liberdade de fazê-lo.

Desta forma, é preciso enfatizar que o uso de elementos criativos em narrativas históricas conceitua a História como um modo de olhar o passado, não necessariamente um modo a ser considerado único, absoluto e verdadeiro. Esta perspectiva é sustentada por Pesavento, que considera que, embora História tenha um compromisso com as evidências (o que não ocorre com a Literatura), o olhar para o passado é uma perspectiva possível dentro de tantas outras. Nas palavras da autora:

Não há dúvida de que o critério da veracidade não foi abandonado pela história, assim como também seu método impõe limites ao componente imaginário. O historiador continua tendo compromisso com as evidências na sua tarefa de reconstruir o real, e seu trabalho sofre o crivo da testagem e da comprovação, mas a leitura que se faz de uma época é um olhar entre os possíveis de serem realizados (PESAVENTO, 2001, p. 10).

Apesar de afirmar que a História apresenta uma carga de ficcionalidade produzida pelo imaginário do próprio historiador ao elaborar a sua narrativa baseada na passividade, Pesavento não propõe

em nenhum momento uma desqualificação da História como ciência – conhecimento que através de pesquisa mostra ao mundo como os fenômenos/fatos acontecem – até porque, há um método estabelecido de como a pesquisa deve ser realizada, e este limita o processo criativo, contribuindo para que o critério de veracidade sempre esteja vigente.

A autora deixa assentado que a História não abandonou o critério de veracidade, além de que o caráter científico impõe limites ao imaginário (PESAVENTO, 1998). Da mesma forma, Chartier (2001) complementa esta ideia, pois, de acordo com ele, existe um estudo das falsificações que dificulta a propagação de fatos e ideias não verídicas através do estudo historiográfico. Além de que, salvo na seleção dos dados, se há alguma interpretação ou reflexão do historiador acerca dos fatos que busca apresentar, ela pode estar clara no texto, podendo ser distinguida dos fatos que relata.

Em meio às aproximações e distanciamentos presentes entre as narrativas problematizadas está à questão do fato. Este, segundo Leenhardt e Pesavento (1998), antecede a narrativa histórica, pois o fato ocorreu e esta o retrata. O mesmo, segundo eles, não ocorre com a Literatura, nesta o fato se constitui através da narrativa, são as palavras do autor (e a imaginação do leitor) que fazem com que o fato exista. Contudo, considerando os romances históricos que tem por base fatos retratados pela História, este tipo de narrativa aborda um fato já existente.

Desta maneira, como se observa, é possível perceber que a relação entre História e Literatura se estreita por fatores epistemológicos, em

que ambas utilizam da subjetividade ao interpretarem a realidade, além de ressaltarem a identidade de um determinado povo por meio da preservação de aspectos culturais e históricos por meio da escrita, baseando-se, portanto, na memória e provocando reflexões em eles em seus leitores.

A respeito dos distanciamentos, observa-se que há uma diferença entre as narrativas no relacionamento com o leitor, em que a Literatura se aproxima mais e a História menos, mas a mais significativa delas é em relação à ficcionalidade. Pode-se dizer que o que caracteriza cada uma é a medida com que “utilizam” a ficcionalidade, ou seja, o grau do caráter imaginativo presente em cada narrativa. Ironia, ou não, esta é também a característica que mais as aproxima, pois faz com que nenhuma das duas seja a forma “correta” de acessar o passado, mas com que ambas, dentro da sua forma, possibilitem à sociedade diversas possibilidades de revisitá-lo.

Ressalta-se, assim, a ideia da Literatura como uma perspectiva pela qual é possível perceber e refletir a sociedade. Essa reflexão pode ser a análise de uma época, de um povo, ou mesmo de uma historicidade (análise das transformações sofridas por uma sociedade, ou pelo próprio ser humano com o passar do tempo). Concorda-se, então, que “a história não é menos uma forma de ficção do que o romance é uma forma de representação histórica.” (WHITE, 1994, p.138). Nesse sentido, ressalta-se a importância que o fenômeno literário possui na constituição de uma sociedade e representação dela,

e isso mostra quão válido são os conhecimentos resultantes da análise (da historicidade) de uma obra literária.

REFERÊNCIAS

CASANOVA, P. G. *As novas ciências e as humanidades: da academia à política*. Editora Boitempo, São Paulo, 2006.

CANDIDO, A.. *Literatura e Sociedade*. 8ª de. São Paulo: PubliFolha, 2000.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, R. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, M.T.. *Literatura e História*. SP: Atual Editora Ltda, 1986.

JANTSCH, A.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEENHARDT, J A construção da identidade pessoal e social através da história e da literatura. In: LEENHARDT, J; PESAVENTO, S. J. (orgs). *Discurso Histórico e Narrativa Literária*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998. (p. 41 - 49).

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: LE GOFF, J. *História e Memória*. SP: Editora da Unicamp, 1996. (p.462-477).

LEIS, R.H. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; SILVA NETO, A. (Orgs.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*.SP: Manole, 2011.

MARX, K. *Para a Crítica da Economia Política, Salário Preço e Lucro e O Rendimento e suas Fontes*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

PESAVENTO, S.J. A contribuição da História e da Literatura para a

construção do cidadão: A abordagem da Identidade Nacional. In: LEENHARDT, J.; PESAVENTO, S.J. (org). *Discurso Histórico e Narrativa Literária*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998. (p.17-40).

_____. *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. 2001.

POMBO, O. A epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*. Foz do Iguaçu. v.10. nº 1, 2008. (p.9-40)

RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI Jr, A.; NETO, A. J. Silva. *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação*. SP: Manole, 2011. (p. 69-105).

WHITE, H. Trópicos do Discurso: *Ensaio Sobre uma Crítica da Cultura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

A FICÇÃO CIENTÍFICA COMO ESCRITA DE PODER IDEOLÓGICO: LEITURAS A PARTIR DE *O HOMEM DO CASTELO ALTO*, DE PHILIP K. DICK

Jefferson Jonathan dos Santos⁷

Josiele Kaminski Corso Ozelame⁸

INTRODUÇÃO

A realidade como a conhecemos costuma dialogar com a literatura, uma vez que um dos objetivos desta é, justamente, levar seus leitores a pensar e a questionar questões do cotidiano e da sociedade. No caso específico da ficção científica, essa faceta da obra literária se apresenta através de artifícios próprios do gênero, e independe da pretensão de reproduzir fielmente o real, embora qualquer representação artística da realidade já seja, naturalmente, uma representação e, portanto, não-real. O que acontece é uma proposta alternativa de construção da realidade através de recursos como a viagem no tempo ou universos paralelos. Há, por exemplo, a possibilidade de imaginar um mundo “alternativo” no qual os fatos divergem da História a partir de um ponto específico, como o resultado da Segunda Guerra Mundial.

⁷ Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE- campus de Foz do Iguaçu, Paraná. Dissertação defendida em 2017. E-mail: jejonathan@yahoo.com.br

⁸ Doutora em Literatura, Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu, Paraná. E-mail: josicorso@gmail.com

O escritor de ficção científica Philip K. Dick foi um dos autores de maior contribuição ao gênero nos Estados Unidos, na década de 1950 e 1960. Em *O Homem do Castelo Alto*, obra publicada em 1962, a escolha do autor foi levantar discussões a respeito da realidade pós-Segunda Guerra Mundial (quando os Estados Unidos se estabeleciam como grande potência econômica e cultural, no mundo real) através de um universo paralelo no qual, diferentemente do nosso, os Aliados perderam a Guerra, e o mundo está atualmente sob o domínio econômico e político dos países que outrora compunham o Eixo, especialmente a Alemanha e o Japão.

Paralelamente ao questionamento levantado por *O Homem do Castelo Alto* (como seria o mundo se o Eixo tivesse ganhado a Guerra?), o autor trabalha com a metalinguagem para apresentar uma obra dentro da obra, sendo ela *O Gafanhoto Torna-se Pesado*, que por sua vez imagina um mundo muito mais próximo do nosso (não igual), no qual a Alemanha perdeu a Segunda Guerra Mundial e Adolf Hitler foi executado. Naturalmente, os leitores dessa obra (personagens de Philip K. Dick) reagem a ela de formas diferentes, de acordo com suas crenças, posição política ou social, nacionalidade etc. Assim, é interessante avaliar como fatores externos à obra em si influenciam na maneira como ela é lida, compreendida e, finalmente, aceita por seus leitores.

Para realizar este estudo, nosso objetivo é evidenciar a profundidade comumente não reconhecida do gênero “ficção científica”, através do estudo tanto de *O Homem do Castelo Alto*, de

Dick (2012), quanto de *O Gafanhoto Torna-se Pesado*, um metalivro de ficção científica presente dentro da obra de Dick (2012), avaliando suas relações com a realidade observada fora da obra de ficção, e as diferentes reações de seus leitores e por quê.

2. A NECESSIDADE DE FICÇÃO

Faz parte da humanidade a eterna busca por experiências novas, sejam elas vividas por nós mesmos ou pelo mecanismo proporcionado pela literatura, que constrói um mundo inventado de ficção, com seus personagens, tempo e acontecimentos se sucedendo, cumprindo, conforme possível, o poder de preenchimento do que Candido (2002) chama de “necessidade de ficção”. Segundo o autor, “um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia” (CANDIDO, 2002, p. 82). Portanto, a literatura é um dos principais meios pelos quais a necessidade universal de ficção – e de fantasia – pode ser respondida.

Afinal de contas, a literatura pode estar presente constantemente em nossas vidas, e desempenha papéis distintos. Pode, certamente, ser resposta à *necessidade de ficção*, mas por que lemos, afinal? A resposta varia e é bastante particular. Lemos em busca de informação e de conhecimento, ou lemos pelo mais puro desejo de divertimento ou para aliviar a tensão. É nesse sentido que Gass (1971, p. 40) afirma que

[...] as histórias são instrumentos maravilhosos para controlar a velocidade da mente, para fazê-la repousar depois

de difíceis escaladas; proporciona luz tranquilizadora a um lugar escuro e ajuda o leitor a sustentar, como em alças, por assim dizer, uma pesada bagagem de longas viagens.

Bastante simbólico e repleto de metáforas, Gass (1971) defende, de forma definitivamente literária, o que a ficção pode representar, levando-nos a outras discussões, a respeito de como a literatura trabalha, também, na formação do ser humano. Retomando Candido (2002, p. 84), temos: “Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente”, reforçando, assim, a presença intrínseca da literatura na vida humana, que “[...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85).

Pensemos, portanto, no conteúdo da ficção e na forma como ela representa um mundo, seja ele próximo ou não da realidade. Candido (2002) afirma que a fantasia dificilmente é pura, sempre se referindo a algum aspecto da dita realidade: “[...] fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc.” (CANDIDO, 2002, p. 83), o que, por sua vez, funciona como combustível para os questionamentos sobre a relação entre a fantasia e a realidade. Ou seja, ainda que não exista, explicitamente, a pretensão de representar o *mundo real*, elementos provindos da realidade ainda estarão presentes na literatura, depois de passar pela imaginação subjetiva do autor. A realidade, reimaginada através das palavras de um escritor, adquire um novo *status*, e essa profunda – e complexa – conexão de ambas (a literatura e a realidade) ilustra “[...] em

profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade” (CANDIDO, 2002, p. 84).

Segundo Ataíde (1972, p. 4), o “[...] objeto da especulação literária é a realidade, tomada em sentido amplo, absorvendo as regiões mais fundas do sujeito e as mais exteriores”. A literatura seria, portanto, a recriação da realidade pela imaginação do artista, mas o autor enfatiza que notemos que a imaginação é um fator essencial da literatura, porque há sempre criação no processo de reprodução criativa da realidade como a conhecemos, pois o autor não apenas imita exatamente a realidade como a vê ou a percebe, mas a extrapola, fabricando novas realidades. E,

[...] graças à criatividade, o circunstancial e o passageiro entram no nível do perene e do universal. Um texto antigo causa tanto prazer quanto um texto moderno. O nível da arte não é o nível do real ou do natural, mas é o nível do admirável, do impossível, crível; é uma *realidade* fora do real. (ATAÍDE, 1972, p. 11, grifos do autor)

Para que essa *realidade fora do real* possa existir, de uma maneira “admirável” e “crível”, o autor de ficção passa por um processo racional no qual escolhe, delimita e monta os fenômenos de acordo com as necessidades para sua história. Desse modo, segundo Ataíde (1972), a inteligência racionaliza os fatos percebidos da realidade, assessorando a imaginação. Por fim, percebemos que a literatura está intrinsecamente ligada à realidade, exige do autor um processo não apenas de imaginação, mas de racionalização dessa, e serve a diversas funções, preenchendo, assim, a *necessidade universal*

de ficção. Segundo Eco (1994, p. 145), “[...] não deixamos de ler histórias de ficção, porque é nelas que procuramos uma fórmula para dar sentido a nossa existência”.

3. FICÇÃO CIENTÍFICA E O HOMEM DO CASTELO ALTO

O gênero literário conhecido como “ficção científica” surgiu há muito tempo, e sofreu transformações históricas ao longo dos anos, abrangendo diversos tipos de histórias, sendo usado indiscriminadamente para representar estilos de escrita que nem sempre tinham uma conexão entre elas. Portanto, o termo ainda é difícil de ser definido. Segundo Cunha (1975), o gênero surgiu com esse nome entre as décadas de 1930 e 1940, e inicialmente tinha três tipos básicos de história: uma que levava o termo de forma literal, apresentando as descobertas científicas de forma romanceada; outra que se referia à fantasia de horror; e, por fim, o mesmo das antigas novelas de capa e espada, mas agora transportada para um novo cenário: o espaço sideral.

A ficção científica começou sendo escrita para jovens, sem que fosse levada muito a sério, segundo Cunha (1975). Ou as histórias eram consideradas chatas por serem *científicas demais*, por se tratar apenas da divulgação dos estudos científicos da época, ou então não apresentavam rigor científico *algum*, e os heróis podiam deslocar-se livremente pelo espaço e pelo tempo, sem qualquer tipo de explicação cientificamente apurada. Nessas histórias, “universos inteiros eram jogados para lá e para cá, estrelas e planetas apareciam e desapareciam em combates intermináveis” (CUNHA, 1975, p. 9), parecido com o que

ainda vemos atualmente em inúmeras produções do gênero, em várias mídias.

É na década de 1940 que o gênero da ficção científica realmente explode e se consolida, trazendo os mestres que ditarão como as obras serão escritas dali em diante. A ficção científica, finalmente, deixa de ser encarada como “literatura para jovens” e assume um tom mais sério:

O público aumenta e começa a abranger o leitor universitário e, particularmente, os intelectuais. Surgem os primeiros livros sérios. Físicos, matemáticos, bioquímicos, professores, linguistas, inventores e até mesmo teólogos (C. S. Lewis) se dedicam ao gênero. Os textos literários melhoram consideravelmente (CUNHA, 1975, p. 10).

Deixando de ser uma mera distração para adolescentes e tendo em sua lista de escritores intelectuais de diferentes áreas, a ficção científica, a partir da teoria da relatividade e da energia atômica, expande seus horizontes, se estabelece como gênero e chega a se tornar ficção de fundo ideológico, especialmente após a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, de onde se produzem livros como *O Homem do Castelo Alto*, de Philip K. Dick, em 1962. O que a diferencia de outros gêneros de ficção é a *plausibilidade* de seus acontecimentos. Desse modo, os pontos de diferença entre o mundo imaginado e o mundo real são racionalizados de uma forma diferente dentro da ficção científica. Tais mudanças em relação ao mundo real observadas no texto de ficção científica (como uma colônia em Marte, por exemplo), precisa ser tornada plausível dentro da estrutura do texto:

Isso quer dizer que a premissa de um romance de FC requer racionalização material, física, ao invés de uma sobrenatural ou arbitrária. Essa fundamentação da FC no material em vez do sobrenatural se torna uma de suas características chave.

Às vezes esse materialismo está enraizado em uma perspectiva “científica”. [...] Mas às vezes o materialismo não é, rigorosamente falando, científico⁹ (ROBERTS, 2002, p. 5, tradução nossa).

Portanto, a principal diferença entre a ficção científica e os demais textos fantásticos está nas explicações contidas dentro da obra que tornam determinado evento aceitável, e a isso chamamos *novum*. Enquanto a fantasia aceita a arbitrariedade – um lobo no meio da floresta pode falar –, a ficção científica precisa prover algum tipo de explicação plausível para que, por exemplo, esse lobo tenha adquirido o dom da fala. Ou seja, não é rigorosamente científico, porque não existe no mundo real um estudo sobre a possibilidade de lobos falarem, mas o fato de uma obra prover material que justifique esse evento – radioatividade, pesquisas científicas etc. – caracteriza o gênero. Desse modo, a “ciência” dentro da obra de ficção científica segue suas próprias regras que não precisam, necessariamente, estar de acordo com o rigor científico da realidade.

O livro em questão de Philip K. Dick traz um dos temas que Roberts (2002) apresenta como inegavelmente pertencente à ficção científica. Para o autor, histórias com espaçonaves e viagens interplanetárias são tão possíveis futuramente quanto a ideia de História alternativa foi possível em algum momento. Nessa perspectiva, toda narrativa que apresenta uma reimaginação histórica de determinado evento pode ser chamada de ficção científica, justamente por estar

⁹ “This means that the premise of an SF novel requires material, physical rationalization, rather than a supernatural or arbitrary one. This grounding of SF in the material rather than the supernatural becomes one of its key features. Sometimes this materialism is rooted in a “scientific” outlook. [...] But sometimes the materialism is not, strictly speaking, scientific”.

atrelada à realidade e à concepção de possibilidade. Trata-se, portanto, de um evento que não aconteceu, mas continua conecto com uma realidade, sem ser ela mesma em sua dureza existencial. É o que Tavares (1986) discute ao trazer o conceito de universos alternativos. Segundo ele, a partir do momento em que uma decisão é tomada, por exemplo, o universo se divide em duas possibilidades, sendo uma delas aquela em que atualmente vivo, com a decisão que tomei, e uma possibilidade paralela em que a decisão tomada seria outra, criando, conseqüentemente, uma nova sequência de eventos. Ou seja, essas outras realidades em que os eventos são diferentes por causa de um detalhe (seja ele uma decisão ou não) continuam existindo, paralelamente ao nosso.

A possibilidade dessas bifurcações no tempo nos leva a considerar a existência de ‘universos alternativos’, ou ‘alternados’, em relação ao nosso. Alguns desses universos seriam parecidíssimos com ele; outros, muito modificados; outros ainda, totalmente diferentes. O conjunto de todos os presentes, passados e futuros possíveis iria constituir um superuniverso – ou um *multiverso* (TAVARES, 1986, p. 45).

O Homem do Castelo Alto, de Philip K. Dick desenvolve exatamente um universo paralelo ao nosso, que não é totalmente diferente por se aliar ao nosso durante todo o período até a Segunda Guerra Mundial, onde a ruptura do tempo ocorre, gerando duas realidades: a nossa, em que os Aliados venceram a Segunda Guerra Mundial, e a fictícia, do livro, em que o Eixo venceu a Guerra. Tal história não aconteceu, na realidade em que vivemos, mas *poderia* ter acontecido, caso o resultado da Segunda Guerra tivesse sido diferente. Portanto, é ficção científica. Esse tipo de história, como a de Dick

(2012), descreve “[...] universos lógicos e coerentes, e deixam bem claro que é só por um triz que não vivemos neles” (TAVARES, 1986, p. 46).

No ambiente em que o nazismo impera, em *O Homem do Castelo Alto*, o mundo é dominado pela política alemã (cuja língua é a mundialmente predominante, também) e pela cultura japonesa. Desse modo, os judeus foram praticamente exterminados e os negros foram escravizados, além de que a África é um continente morto e os Estados Unidos praticamente acabados. A cultura oriental se manifesta dominante através do oráculo chinês *I Ching*, e existe uma convenção estabelecida, por exemplo, de que todas as pessoas devem se curvar ao ver um japonês. Da mesma maneira, os alemães são a etnia dominante, e qualquer judeu que ainda tenha sobrevivido precisa esconder sua verdadeira identidade.

4. SOCIEDADE E FRONTEIRAS EM *O HOMEM DO CASTELO ALTO*

A literatura relaciona-se com a realidade de forma intensa, ainda que não a reproduza inteiramente, mesmo quando tem tal pretensão. Segundo Perrone-Moisés (2006, p. 105), o ato de *contar um fato* já o reinventa, pois as palavras não são o fato em si: “Narrar uma história, mesmo que ela tenha realmente ocorrido, é reinventá-la. Duas pessoas nunca contam o mesmo fato da mesma forma”. Em *O Homem do Castelo Alto*, Dick (2012) não intenciona reproduzir determinado período histórico, mas reinventá-lo através de um *novum* da ficção

científica, que, nesse caso, é a alteração do resultado final da Segunda Guerra Mundial, colocando a Alemanha (e todo o Eixo) como vitoriosa.

Ou seja, uma característica que Candido (2002) chama de “devaneio”:

O devaneio seria o caminho da verdadeira imaginação, que não se alimenta dos resíduos da percepção e portanto não é uma espécie de resto da realidade; mas estabelece séries autônomas coerentes, a partir dos estímulos da realidade. Uma imaginação criadora *para além*, e não uma imaginação reprodutiva *ao lado* (CANDIDO, 2002, p. 83, grifos do autor).

Assim, *O Homem do Castelo Alto* não está ao lado da reprodução histórica, mas incentivado pela imaginação que, utilizando-se de estímulos da realidade, foi criado *para além*. Afinal, “o que a literatura pode, e faz, é ampliar nossa compreensão do real, por um processo que consiste em destruí-lo e reconstruí-lo, atribuindo-lhe valores que, em si, ele não tem” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 108). A sociedade em que a Alemanha venceu a Segunda Guerra é marcada pelo terror nazista e por seus ideais igualmente vitoriosos, que conseguiram concretizar massacres pelo mundo inteiro:

[Os alemães] foram bem-sucedidos com os judeus, os ciganos e os protestantes. E os eslavos foram enviados de volta à sua terra natal no coração da Ásia, para mais de dois mil anos de atraso. [...] os colonos arianos de olhos azuis e cabelos louros, cuidadosamente plantando, selecionando, cultivando o vasto celeiro do mundo, a Ucrânia. [...] O Mar Mediterrâneo engarrafado, drenado, transformado em terra arável graças ao emprego da energia atômica... que audácia! [...] Os outros esperavam milagres, evidentemente, como se os nazistas pudessem remodelar o mundo por magia (DICK, 2012, p. 34-35).

Portanto, a Alemanha que sai vitoriosa da guerra conseguiu também reaver territórios perdidos na Primeira Guerra Mundial e conquistar novos, convertendo-os todos a seus interesses, por mais contestáveis que eles o sejam. Também interessa-nos a discussão a respeito de fronteiras em *O Homem do Castelo Alto*, e para que falemos de fronteiras, vale a pena apropriar-nos da ideia de Schallenger (2014, p. 215), que indica pesquisas acerca do tema que se aventuram por “[...] campos de significação que conferiram ao conceito fronteira um sentido polissêmico”. Desse modo, entende-se que o termo “fronteira” pode designar diferentes objetos de pesquisa. Por exemplo, ao falar sobre fronteiras geográficas, o autor chama a atenção para a existência de fronteiras culturais, ao tratar sobre a exploração territorial que impôs uma cultura externa sobre povos nativos de várias áreas:

O mapeamento desencadeado, sobretudo pelos jesuítas, além de situar espacialmente os diferentes povos nativos, conferiu-lhes certa identidade pelo registro de como viviam, de suas crenças, de suas formas de comunicação e de seus aspectos físicos. Assim, o mundo desconhecido e a fronteira ilimitada começaram a ter contornos através de uma carta etnográfica que estabelecia, de certa forma, fronteiras culturais (SCHALLENGER, 2014, p. 218).

Tais “fronteiras culturais” podem coincidir ou não com suas fronteiras geográficas. Trata-se de um tipo de separação que não depende, exclusivamente, de território ou limites visíveis fisicamente e, nesse caso, trata-se de cultura. Nesse caso, há povos que tiveram que enfrentar o tema da “superioridade cultural” (SCHALLENGER, 2014, p. 217), quando suas naturezas próprias eram negadas em detrimento de uma cultura exterior tida como melhor. Trata-se, então,

do que o autor chama de ideologia da conquista, que define “[...] campos de interesse que, de modo geral, reduziram a diversidade sociocultural dos povos nativos” (SCHALLENBERGER, 2014, p. 217). É o que se pode entender quando Dick (2012) suplanta a cultura americana no pós-Segunda Guerra Mundial, e impõe como prevaiente a cultura oriental, do dominante, através do *I Ching*.

Há também, por outro lado, a ideia de fronteiras multiculturais, que são comuns em regiões de muito contato entre diferentes culturas, seja por fronteiras geograficamente definidas, ou mesmo por um alto índice de imigração, que se assemelham ao período de delimitação dos territórios nacionais, segundo Schallenger (2014), onde se tenta unificar as diferenças em busca de uma identidade nacional, e assim intensificam-se os contatos sociais, ou seja, o

[...] encontro de diferentes mundos culturais, [que] promoveram, em circunstâncias dadas, conflitos e fricções interétnicas, comunicação e negociação cultural, hibridismo e sincretismo cultural e, enfim, relações intersubjetivas onde as relações de poder sempre se fizeram presentes (SCHALLENBERGER, 2014, p. 225).

Portanto, entendemos que há uma pluralidade polissêmica, como nos sugere Schallenger (2014), em relação ao termo fronteira, afinal de contas, “[...] as fronteiras são dinâmicas, fluidas, construídas por conflitos e diferenças, estando sempre se adaptando e formatando a novas situações” (CARDIN, 2014, p. 58). Gostaríamos de nos atentar, portanto, não à ideia de fronteiras geográficas, especificamente, mas fronteiras socialmente construídas, que podem se assemelhar às já

mencionadas fronteiras culturais ou não. Nem toda fronteira é definida geograficamente pelo Estado, porque nem toda fronteira é literal.

Assim, existe uma fronteira simbólica em Dick (2012) que separa o alemão do americano, por exemplo, e o americano do japonês, o que é facilmente observável em diferentes passagens do livro, como quando um dos personagens, o Sr. Childan, é convidado para jantar na casa de japoneses, e ele demonstra um pouco de choque e muita preocupação com como será o encontro:

[...] tremia de medo ao se imaginar batendo à porta deles. Examinou suas anotações. Os Kasoura. Se fosse recebido, sem dúvida lhe ofereceriam chá. Faria tudo corretamente? Saberá como agir e falar no momento exato? Ou iria se desgrajar, como um animal, com algum fora terrível? (DICK, 2012, p. 15).

Observa-se, nessa passagem, a maneira como a separação entre o americano e o japonês é enraizada na sociedade de Dick (2012), e isso dita as relações humanas com um personagem, por exemplo, sentindo-se menor que o outro por causa de sua nacionalidade, chegando a comparar-se a um animal, enquanto treme de medo apenas ao se imaginar batendo à porta do casal japonês. Desse modo, não temos, nessa situação, uma fronteira geográfica, tendo em vista que todos os personagens estão e moram nos Estados Unidos, mas uma fronteira simbólica que colocou os japoneses como dominantes e “mais importantes”, e diminuiu a posição dos próprios americanos em seu território. Como o mesmo personagem reflete mais tarde: “Sou um estrangeiro em meu próprio país” (DICK, 2012, p. 122).

Tal como em fronteiras que são observadas em uma casa – há uma diferença socialmente aceita sobre o que podemos fazer na sala, na cozinha ou no quarto. Batemos à porta para entrar no quarto, por exemplo, mas não para entrar na cozinha – ou em uma sala de aula – o que o professor pode fazer em sala de aula não é o mesmo que um estudante pode fazer, por exemplo –, algumas fronteiras podem ser observadas em Dick (2012) dentro de um mesmo território, quando Childan entra no edifício Nippon Times, por exemplo:

Estaria vestido de forma absolutamente adequada para entrar no edifício Nippon Times? Possivelmente desmaiaria no elevador de alta velocidade. [...] A quem tratar com polidez, a quem tratar com rudeza. Seja brusco com o porteiro, com o ascensorista, recepcionista, guia, qualquer espécie de servente. Curve-se diante de qualquer japonês, claro, mesmo que seja obrigado a fazer centenas de reverências (DICK, 2012, p. 32).

Assim, a ideia de fronteira aqui descrita se concretiza culturalmente. Os personagens compartilham o mesmo lugar, mas não estão realmente juntos, porque várias fronteiras simbólicas marcam a separação entre eles, como sua função social, sua forma de se portar ou como falar. Fronteiras geográficas e socialmente construídas existem concomitantemente. Dick (2012) usa a palavra “hierarquia” para caracterizar as diferenças causadas pelas fronteiras simbólicas, construídas socialmente e presentes nessa realidade fictícia de início da década de 1960, após a Alemanha ter vencido a Guerra.

A ideia de hierarquia e de que as pessoas não são iguais é também notável quando Juliana lê uma revista sobre os avanços da tecnologia da televisão, cujo artigo diz que uma estação de TV seria

construída em Nova York até 1970, e ela nos apresenta a ideia de engenheiros alemães que estão no lugar de construção de Nova York, supostamente “[...] ajudando a equipe local a resolver seus problemas” (DICK, 2012, p. 91), dando a entender já que os americanos, embora ela mesma seja americana, não conseguem resolver os seus problemas sozinhos, sem a ajuda de alemães.

Ela ainda descreve uns e outros:

Era fácil ver quais eram os alemães. Tinham aquele aspecto saudável, limpo, enérgico, seguro. Os americanos, por sua vez, apenas pareciam gente. [...] Via-se um dos técnicos alemães apontando alguma coisa e os americanos tentando ver o que era. Acho que eles enxergam melhor que nós, pensou ela. Há vinte anos que comem melhor. Eles podem ver coisas que ninguém vê; é o que dizem. Vitamina A, talvez? (DICK, 2012, p. 91-92).

O discurso de Juliana é impregnado da ideologia construída nos últimos 20 anos no Pós-Guerra a respeito de uma defendida “inferioridade” do povo americano em relação ao povo alemão.

Por fim, ainda no tema de fronteiras, avaliaremos brevemente a situação dos poucos judeus sobreviventes do massacre nazista, através da figura do Sr. Baynes, um judeu que passa despercebido no meio da alta sociedade, e que a avalia como “Um mundo psicótico, este em que vivemos. Os loucos estão no poder. [...] Mas, pensou, o que significa ser *louco*? Uma definição jurídica. O que quero dizer com isso? Eu sinto, vejo, mas o que é?” (DICK, 2012, p. 52), especialmente depois de o Sr. Lotze, que divide um foguete com ele, rumo aos Estados Unidos, lhe incomodar com comentários pejorativos em relação aos judeus, quando avalia um estádio de beisebol, por exemplo, e ao não

gostar da arquitetura, diz que “Parece [...] ter sido desenhado por um judeu” (DICK, 2012, p. 52), usando a expressão para mostrar desgosto e desaprovação.

A opinião do Sr. Baynes em relação ao jovem alemão é trazida por Dick (2012, p. 52), quando o narrador informa que “Baynes fitou o sujeito durante alguns segundos. Sentiu intensamente, por um momento, o desequilíbrio, o traço psicótico da mente germânica. Será que Lotze queria mesmo dizer aquilo? Seria um comentário realmente espontâneo?”, exemplificando, talvez mais forte do que com qualquer outro personagem, as fronteiras existentes na sociedade desse livro de ficção científica, na imagem do judeu, que é impedido de tanta coisa, inclusive privado da própria vida, porque as fronteiras que o separam da sociedade a qual quer pertencer são quase intransponíveis. Em determinado momento, o Sr. Baynes não consegue mais resistir, e declara:

Sr. Lotze, eu nunca disse isso a ninguém. Eu sou judeu. Entendeu? [...] O senhor jamais descobriria [...] porque não pareço judeu de modo nenhum fisicamente; alterei meu nariz, diminuí meus grandes poros gordurosos, clareei minha pele quimicamente, modifiquei a forma de meu crânio. Em suma, fisicamente não posso ser descoberto. Posso frequentar e tenho frequentado as rodas mais altas da sociedade nazista. Ninguém me descobrirá. E... [...] Há outros de nós. Está ouvindo? Nós não morremos. Ainda existimos. Vivemos invisíveis (DICK, 2012, p. 54).

Percebemos, nesse trecho, uma possível alegoria de Dick (2012) aos elaborados serviços de espionagem que foram desenvolvidos por alemães e russos no período da Segunda Guerra Mundial, onde o disfarce, inclusive com cirurgias, era um dos principais artifícios.

Portanto, vários dos judeus remanescentes precisam esconder-se sob falsas identidades, sejam elas através da mudança do sobrenome (de Fink para Frink, no caso de Frank, por exemplo) ou mesmo de métodos mais invasivos que alteram grande parte de sua aparência física, tornando-o irreconhecível como um judeu, no caso de Baynes, na tentativa de eliminar a fronteira socialmente construída pela ideologia nazista que exclui o judeu da sociedade como um todo.

5. METALITERATURA E O GAFANHOTO TORNA-SE PESADO

Na sociedade de *O Homem do Castelo Alto*, altamente rigorosa, preconceituosa e cheia de censura, devido à dominação nazista, que um livro chamado *O Gafanhoto Torna-se Pesado* é publicado. Proibido em muitos lugares, ele consegue circular livremente em outros, como os Estados Unidos, e é lido por muitas pessoas, cujas interpretações variam de acordo com suas personalidades e, especialmente, nacionalidades. O livro, escrito por Hawthorne Abendsen, é uma visão de como seria o mundo caso o Eixo tivesse *perdido* a Segunda Guerra Mundial, sendo, portanto, o livro paralelo ao próprio *O Homem do Castelo Alto*, representando dentro da obra para seus leitores/personagens o que a obra de Philip K. Dick representa para nós, leitores do lado de fora. Desse modo, “a literatura fica indicada aí como uma espécie de porta por onde observamos diferentes universos” (TAVARES, 1986, p. 47). Nós, observando o mundo dominado pelo

nazismo e eles, leitores de *O Gafanhoto*, observando o “nosso”, dominado pelos Estados Unidos.

O universo alternativo criado por Dick (2012) é repleto de personagens e detalhes que garantem a verossimilhança, característica importante para a construção de uma boa história de ficção científica, que é aquela

que consegue nos mostrar um universo *diferente* do nosso, em geral *mais complexo* do que o nosso, e dar-lhe uma coerência satisfatória. Isso garante as condições para se fazer boa ficção, ou seja, contar uma boa história, uma história que deixe uma impressão forte, e que faça pensar (TAVARES, 1986, p. 24).

Assim, ainda é importante ressaltar a maneira como, ao trabalhar por oposição, Dick (2012) não só imagina um universo alternativo no qual os eventos seriam diferentes, com toda a sua coerência bem articulada, mas também, automaticamente, questiona e reflete a respeito da realidade como a conhecemos. Afinal,

a FC [ficção científica] não nos projeta para o futuro; ela nos relaciona a histórias sobre o nosso presente, e de forma mais importante, sobre o passado que nos levou a esse presente. Contra-intuitivamente, a FC é um modo *historiográfico*, um meio de escrever simbolicamente sobre história¹⁰ (ROBERTS, 2002, p. 35-36, tradução nossa).

Portanto, é evidente que a literatura cumpre o seu papel social de não só repensar facetas da sociedade, mas permitir que seus leitores reflitam sobre ela. A ficção realista o faz retratando a realidade como ela supostamente é. A ficção fantástica o faz por associações e

¹⁰ “SF [Science Fiction] does not Project us into the future; it relate s to us stories about our present, and more importantly about the past that has led to this present. Counter-intuitively, SF is a *historiographic* mode, a means of symbolically writing about history”.

alegorias. A ficção científica, por fim, permite o pensar sobre a realidade criando uma outra que ainda não aconteceu, mas é possível, ou que poderia ter acontecido, caso algum detalhe tivesse sido diferente.

Para que um estudo a respeito de *O Gafanhoto Torna-se Pesado* seja possível, é importante deixar claro o fato de que o livro se trata de *metaliteratura* e só existe dentro da obra de Philip K. Dick, *O Homem do Castelo Alto*. Desse modo, *O Gafanhoto* é escrito ficticiamente por Hawthorne Abendsen que, por sua vez, é um personagem criado por Philip K. Dick. Portanto, *O Gafanhoto* também foi indiretamente escrito por Dick (2012), que usa a proposta de metaliteratura para se camuflar atrás do personagem de Abendsen e espelhar em seus próprios personagens reações similares àquelas esperadas pelos leitores que chegariam à sua obra. A metaliteratura pode ser definida como

[...] uma literatura da literatura, em que o texto se refere, além de a outras coisas, ao mesmo texto, uma literatura que se constrói no próprio processo da escritura e com os materiais da própria escritura, um conjunto de manobras meta-textuais que ficam incorporadas ao texto como um elemento a mais do sistema de delação programada da obra literária¹¹ (CAMARERO, 2004, p. 10, tradução nossa)

Desse modo, como mencionado anteriormente, na sociedade nazista de *O Homem do Castelo Alto*, um autor norte-americano, chamado Hawthorne Abendsen, publica um livro controverso intitulado *O Gafanhoto Torna-se Pesado*, livro esse que se refere a um

¹¹ “[...] una literatura de la literatura, en la que el texto se refiere, además de a otras cosas, al mismo texto, una literatura que se construye en el proceso mismo de la escritura y con los materiales de la propia escritura, un conjunto de maniobras metatextuales que quedan incorporadas al texto como un elemento más del sistema de delación programada de la obra literaria”.

mundo no qual os Aliados venceram a Segunda Guerra Mundial e Adolf Hitler foi assassinado. Assim sendo, é evidente que o tratamento dado ao livro por pessoas de diferentes nacionalidades é diferenciado – na Alemanha, por exemplo, o livro é proibido.

Para que possamos apreender maior significado através do estudo da obra literária, faz-se necessária a compreensão do contexto no qual ela se insere, tanto da sociedade e eventos históricos que cercam a produção literária, como o próprio autor – segundo Reis (2013), tal contexto compreende as ligações do texto com o seu exterior, “[...] que é o universo de referências culturais a que ele direta ou indiretamente provém e a que acaba por remeter” (REIS, 2013, p. 143), e se inclui entre os elementos do contexto “[...] as coordenadas ideológicas, as visões de mundo, os eventos históricos” (REIS, 2013, p. 144). Para isso, analisaremos brevemente a sociedade dentro da qual *O Gafanhoto Torna-se Pesado* é produzido e o pouco que se sabe a respeito de seu autor, Abendsen, através de sua parca participação em *O Homem do Castelo Alto* e depoimentos do próprio Philip K. Dick sobre o seu personagem.

Na sociedade como ela está apresentada na obra de Dick (2012) – dominada pelo nazismo e o oriente após o Eixo ter vencido a Segunda Guerra Mundial –, a hierarquia entre as raças é enfatizada de maneira bastante brutal. Ao entrar no edifício Nippon Times, por exemplo, um dos personagens revê qual deve ser sua postura diante de cada pessoa:

A quem tratar com polidez, a quem tratar com rudeza. Seja brusco com o porteiro, com o ascensorista, recepcionista, guia, qualquer espécie de servente. Curve-se diante de

qualquer japonês, claro, mesmo que seja obrigado a fazer centenas de reverências (DICK, 2012, p. 32).

Vale ressaltar que a escolha dos nomes (não só de personagens, mas também de lugares) em uma obra de ficção não acontece aleatoriamente. No caso do edifício Nippon Times, percebe-se notadamente uma referência a algo de valor cultural muito grande no Japão: um jornal, publicado em língua inglesa, chamado *The Japan Times*. Segundo Ishii (2015), o nome do jornal foi alterado temporariamente no fim da Segunda Guerra Mundial e anos subsequentes – justamente o período no qual o livro de Dick (2012) se passa – por causa de uma política de resistência à língua inglesa devido à Guerra e passou, nesse período, a ser chamado de *The Nippon Times*.

Da mesma maneira, como um dos principais personagens é um judeu, é bastante evidente o massacre sofrido por eles após os nazistas terem vencido a Guerra, precisando esconder-se sob falsas identidades caso quisessem continuar vivos, mudando o sobrenome, por exemplo, ou ainda de maneira mais drástica, como ilustra a seguinte passagem:

Sr. Lotze, eu nunca disse isso a ninguém. Eu sou judeu. Entendeu? [...] O senhor jamais descobriria [...] porque não pareço judeu de modo nenhum fisicamente; alterei meu nariz, diminuí meus grandes poros gordurosos, clareei minha pele quimicamente, modifiquei a forma de meu crânio. Em suma, fisicamente não posso ser descoberto. Posso frequentar e tenho frequentado as rodas mais altas da sociedade nazista. Ninguém me descobrirá (DICK, 2012, p. 32).

Percebemos, nesse trecho, uma possível alegoria de Dick (2012) aos elaborados serviços de espionagem que foram desenvolvidos por alemães e russos no período da Segunda Guerra Mundial, onde o

disfarce, inclusive com cirurgias, era um dos principais artifícios. Outros elementos são importantes para a construção da sociedade nazista do livro, como as línguas dominantes. Segundo Dick (2012), o foguete – recurso semelhante e com as mesmas funções do avião em nosso mundo – apresentava seus avisos primeiramente em alemão, depois em japonês e apenas por último em inglês; ocorre, ao longo do livro, uma surpresa caso alguém não soubesse falar alemão, sendo essa a língua dominante que, supostamente, todos deveriam conhecer, como em “Obviamente, o jovem alemão não podia acreditar que alguém no mundo moderno, alguém que tinha negócios internacionais e viajava – podia dar-se ao luxo de viajar – no mais recente foguete da Lufthansa, não soubesse ou não quisesse falar alemão” (DICK, 2012, p. 50).

Como um contraponto ao domínio da língua alemã, um escritor norte-americano – escrevendo, portanto, em língua inglesa – tenta refazer o real de forma literária, concebendo um mundo no qual a África ainda não foi destruída, os judeus não foram exterminados e a escravidão foi erradicada. Assim, surge *O Gafanhoto Torna-se Pesado*, uma verdadeira “[...] reconstrução do mundo pelas palavras” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 104), onde podemos, eventualmente, “encontrar um mundo preferível àquele em que vivemos” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 104), afinal de contas, todos os momentos da história da humanidade “[...] foram vividos como insatisfatórios ou mesmo insuportáveis” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 103), exatamente o que se sente em relação à opressão do nazismo, criando a atmosfera insatisfatória do real que favorece o surgimento do

Gafanhoto. Desse modo, a literatura funciona como uma forma de fuga, quando se lê sobre o mundo preferível ao seu porque se prefere estar em um outro mundo. Afinal, “[...] ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo” (DE CERTEAU, 1998, p. 269).

O livro *O Gafanhoto Torna-se Pesado* é escrito por Hawthorne Abendsen, um homem recluso que vive em um “Castelo Alto”, que na verdade é uma fortaleza nas montanhas, de difícil acesso e muito protegida, como se o autor quisesse se isolar do restante do mundo e, conseqüentemente, proteger-se de ataques alemães de leitores horrorizados com o fim que ele deu a Adolf Hitler, um personagem idolatrado no país por seus seguidores nazistas, mesmo que ele já morasse lá antes de escrever o livro. O autor é descrito na contracapa do livro da seguinte forma:

É um veterano. Serviu no Corpo de Fuzileiros Navais dos EUA na Segunda Guerra Mundial e foi ferido na Inglaterra, por um tanque Tigre nazista. Sargento. Aqui diz que ele tem praticamente uma fortaleza na qual escreve, cercada de armas por todos os lados (DICK, 2012, p. 104).

Classificando Hawthorne Abendsen como um homem recluso, o autor pode tentar aproximá-lo dos modelos gregos, onde a maioria dos grandes escritores eram ermitões, ou remontar aos sábios que, nos grandes contos, são habitualmente colocados em montes, ou montanhas, isolados como forma de reflexão. Por Philip K. Dick, ele chega a ser descrito em outra publicação, e vale ressaltar que é ele quem tem toda a autoridade para construir a história de Abendsen, tendo em vista que se trata de um personagem criado por ele – ainda que ele aja como se Abendsen fosse um escritor real cujos trabalhos o

incentivaram ao longo de sua carreira. Dick (1995) fala sobre seu personagem, Hawthorne Abendsen e *O Gafanhoto Torna-se Pesado* em um texto de 1974 publicado em livro organizado por Lawrence Sutin, em 1995:

Não é nem necessário dizer que *O Gafanhoto Torna-se Pesado* [...] se tornou o livro mais renomado de Hawthorne Abendsen, embora “menosprezado” tanto em impressão quanto em distribuição, devido à sua natureza política e religiosa. Ainda que *O Gafanhoto* tenha ofendido as Autoridades, eles mesmos o estudaram com intenções profissionais aguçadas, por delinear “possibilidades” históricas de um “mundo alternativo”, de certa forma familiar a leitores de ficção científica, em que o Eixo não é descrito favoravelmente¹² (DICK, 1995, p. 80, tradução nossa).

Além dessas informações, contidas nos dois livros, o autor enfatizará o fato de Abendsen viver em uma verdadeira fortaleza e pouco ter publicado depois de escrever *O Gafanhoto*. As passagens que podemos ler de *O Gafanhoto* estão presentes ao longo de *O Homem do Castelo Alto*, às vezes citado diretamente, às vezes resumido e/ou comentado por personagens leitores que estão se familiarizando com a obra. Na primeira vez em que o livro é mencionado, ele é empolgadamente descrito e nomeado por Rita, uma leitora que explica toda a teoria básica de Abendsen, sobre como Roosevelt não teria sido assassinado em Miami (como o foi na sociedade de *O Homem do Castelo Alto*) e, portanto, ainda seria presidente quando a Alemanha

¹² “It goes without saying that *The Grasshopper Lies Heavy* [...] has become Hawthorne Abendsen’s most renowned book, although ‘underground’ both in printing and distribution, due to its political and religious nature. Although *Grasshopper* offended the Authorities, they themselves studied it with keen professional intent, for it outlines major historic ‘possibilities’ of an ‘alternate world’, of a sort familiar to SF readers, in which the Axis is not favorably described”.

ataca a Inglaterra, a França e a Polônia. Ele seria, portanto, o responsável por fortalecer a América e seu sucessor, então Rexford Tugwell, daria continuidade às políticas antinazistas de Roosevelt, impedindo a Alemanha de ajudar o Japão em 1941 e, conseqüentemente, fazendo com que eles percam a Guerra.

Ao passo que Rita fala animadamente, gesticulando excessivamente, Wyndman-Matson, outro personagem, acha tudo uma grande piada e um grande absurdo, desfazendo-se do livro, e, de forma ansiosa, Rita o defende porque sabe que ele foi banido em toda a Europa e nos Estados Unidos: “Não tem perigo falar sobre isso; os japoneses permitiram que o livro circulasse no Pacífico. Li que muitos deles estão lendo também. É popular no arquipélago nipônico. Tem provocado muita discussão” (DICK, 2012, p. 81). Evidentemente, o livro cheio de polêmicas tende a causar muita discussão, e na segunda vez em que é citado diretamente, *O Gafanhoto* nos apresenta o julgamento e morte de Hitler após o fim da Guerra, ele nas mãos dos Aliados:

O corpo trêmulo, acabado, se retesou; a cabeça se ergueu. Um coaxar que era meio latido, meio gemido saiu dos lábios que babavam sem cessar. “Deutsche, hier. Steh’ Ich”. Arrepios percorreram os espectadores, de fones apertados nos ouvidos, com as fisionomias tensas: russos, americanos, ingleses e alemães. Sim, pensou Karl. Ei-lo que reage uma última vez... eles nos derrotaram, e fizeram muito mais. Desnudaram este *super-homem*, mostraram sua face verdadeira (ABENDSEN¹³, 2012, p. 146).

¹³ Doravante, citaremos passagens diretas de *O Gafanhoto Torna-se Pesado* como Abendsen (2012), na tentativa de estabelecer com clareza a obra a que nos referimos. No entanto, ressaltamos que *O Gafanhoto* não é um livro que existe independente de *O Homem do Castelo*

Toda a audácia apresentada por Abendsen na escritura de seu livro gera polêmicas catastróficas e uma censura intensa que proíbe o livro no mundo todo, mesmo que ele continue sendo lido, normalmente às escondidas, e lentamente ele ganhe espaço chegando ao ponto de ser anunciado nos Estados Unidos com toda uma parafernália de cartazes que exaltam sua importância e popularidade.

6. A CENSURA E A LEITURA DE *O GAFANHOTO* EM *O HOMEM DO CASTELO ALTO*

Logo na primeira vez em que *O Gafanhoto Torna-se Pesado* é mencionado, sua natureza polêmica é levantada e toda a censura que gira ao seu redor. Quando Rita é questionada se o livro não é um daqueles banidos em Boston, ela diz: “Banido em todos os Estados Unidos. E na Europa, é claro” (DICK, 2012, p. 79). O motivo de tal censura que a obra encontra frente a uma dominação nazista pode ser interpretada através da característica do escrito de “[...] *informar* uma população, ou seja de dar forma às práticas sociais” (DE CERTEAU, 1998, p. 260), que advém de todo um processo histórico do século XVIII e da ideologia das Luzes que vê o livro como capaz de *reformatar* a sociedade.

Podemos dizer que o medo do *Gafanhoto* fez com que o livro se tornasse proibido em qualquer lugar dominado pela Alemanha, afinal “[...] o público é moldado pelo escrito [...], torna-se semelhante ao que

Alto, de Dick (2012), e apenas figura como um metalivro fictício presente nessa obra específica de ficção científica.

recebe, enfim, deixa-se *imprimir* pelo texto e como o texto que lhe é imposto” (DE CERTEAU, 1998, p. 261). Tal característica do livro, como reformador dos comportamentos, é um sonho dos modernos com o qual o autor discorda, mas pode justificar o medo que torna a obra censurável. A característica de livro “proibido” é recorrente durante toda a narrativa de *O Homem do Castelo Alto*, devido ao receio em relação ao poder daquilo que é escrito, e a capacidade que a literatura tem de modificar as pessoas. A Alemanha teme que a leitura de *O Gafanhoto* possa se tornar motivo de revoluções. Afinal de contas, o livro apresenta de forma utópica um mundo livre das amarras e horrores do nazismo, especialmente ao povo oprimido que era massacrado pela Alemanha dominante.

Desse modo, quem lê e quem é privado da leitura é cuidadosamente manipulado, e mesmo aqueles que o leem às escondidas sofrem uma retalhação daqueles ao seu redor, como um dos leitores que é questionado a respeito da proibição do livro na Costa Leste e se os alemães ainda não estão fuzilando aqueles que o leem. No entanto, Joe Cinadella, um dos leitores, responde que tudo depende de quem está lendo. *Quem tem o direito da leitura*. Por exemplo,

Os eslavos, os poloneses, os porto-riquenhos, eram os mais limitados quanto ao que podiam ler, fazer, ouvir. Os anglo-saxões tinham uma vida mais fácil; escola pública para os filhos, podiam frequentar bibliotecas, museus e concertos. Mas mesmo assim... *O Gafanhoto* não estava apenas classificado num índice; era proibido, e para todos. (DICK, 2012, p. 103).

Ainda assim, embora muitos tenham acesso ao livro, ele continua sendo proibido, e o medo dos opressores pode parecer

fundamentado, uma vez que logo que o livro é apresentado, certos discursos são acompanhados de revolta e sonho por um mundo diferente, como podemos observar no seguinte trecho: “Eu acho que ele tem muita coragem para escrever um livro desses. Se o Eixo tivesse perdido a guerra, a gente teria podido escrever e dizer tudo o que quisesse, como antigamente, seríamos um só país e teríamos um sistema legal justo, o mesmo para todos” (DICK, 2012, p. 104).

No entanto, ainda que o livro seja polêmico no mundo todo por sua temática, vale ressaltar o processo de construção do sentido que acontece durante a leitura – afinal de contas, cada leitura é única e tem um significado próprio, porque a construção dela se dá pela participação do leitor, de acordo com suas crenças e sua vivência. Cada leitura modifica *O Gafanhoto* e lhe concede um significado diferente, que observaremos através de três diferentes leituras, a partir de três personagens: Robert Childan, um vendedor de antiguidades que se adaptou à vida e aos costumes japoneses, e acredita que os brancos são superiores; Juliana Frink, uma professora de judô americana e Freiherr Hugo Reiss, um alemão nazista que trabalha no Consulado em São Francisco. As interpretações são distintas porque o leitor

[...] não toma nem o lugar do autor nem **um** lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem [...] Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (DE CERTEAU, 1998, p. 264-265, grifos nossos).

Assim, é necessário, segundo De Certeau (1998) dissociar a leitura de uma ideia de passividade, pois é durante ela que o sentido se

mostra completo. Seja qual for o texto lido ou a intenção autoral primária, “[...] o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam” (DE CERTEAU, 1998, p. 266), e só se torna texto, efetivamente, devido à relação com a exterioridade do leitor, cujas visões de mundo influenciarão diretamente no sentido construído. Desse modo, é através da construção de sentido de cada personagem-leitor que percebemos a dicotomia das interpretações de *O Gafanhoto*, que pode ser visto como uma obrigação, uma utopia ou uma terrível afronta.

Analisaremos, primeiramente, dois personagens: Robert Childan, como um leitor americano de *O Gafanhoto Torna-se Pesado* e Freiherr Hugo Reiss, um leitor alemão, ambos nos Estados Unidos. Opostos, eles remontam à ideia de que “[t]odo livro – não só de literatura, e mesmo que ‘dirigido’ para alguém – é lido por seus destinatários e é lido pelos inimigos” (CALVINO, 2009, p. 194). Robert Childan é o que chamaríamos de destinatário do livro, ao conhecer a obra através de dois clientes, interessa-se pela história justamente por ser um americano, e desejar vislumbrar como seria o mundo caso os Estados Unidos fossem a grande potência – “Pensou: preciso ler esse livro, o *Gafanhoto*. É um dever patriótico, ao que parece” (DICK, 2012, p. 131). No entanto, sua opinião primária é a de que o mundo seria muito pior, conformado que está com a situação em que vive.

Por outro lado, Freiherr Hugo Reiss apresenta uma reação totalmente oposta, se assemelhando ao que Calvino (2009) chama de

“inimigo”. É interessante ressaltar que, em alemão, “Freiherr” quer dizer barão, o que confere ao personagem uma posição alta de alguém próximo a Hitler, talvez, que tivesse esse tratamento. Ao ler a mesma obra, o alemão que trabalha no Consulado americano, fica horrorizado com o julgamento e morte de Hitler como está apresentado na obra fictícia e se questiona a respeito do motivo de sua obra ser tão convincente e, por isso, deseja matar o autor (que ele julga ser um judeu) e proibir o livro no mundo todo.

Reiss fechou o livro e ficou sentado por algum tempo. Não queria, mas estava perturbado. Deviam ter feito mais pressão sobre os japoneses, disse a si próprio, para que proibissem este maldito livro. Na verdade, está óbvio que foi deliberado da parte deles. Podiam ter prendido esse – como se chama? – Abendsen. Eles têm bastante força no Meio-Oeste. (DICK, 2012, p. 148).

As divergências de opinião à leitura da obra literária, segundo Calvino (2009), estão relacionadas às diferenças apresentadas pelos leitores em relação à própria interpretação de mundo, sua escala de valores morais e sociais, e a literatura apresenta a possibilidade de “[...] questionar a escala dos valores e o código dos significados estabelecidos” (CALVINO, 2009, p. 191).

Juliana Frink, por fim, é uma leitora apaixonada e preocupada em explorar o livro o máximo que pode – uma leitora viajante, daquelas que “[...] circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram” (DE CERTEAU, 1998, p. 269-270). Joe Cinadella, outro leitor menos envolvido, é quem lhe apresenta o livro do *Gafanhoto*, com certo interesse apenas de curiosidade, sem qualquer tipo de movimento ou de posterior ação. Ele

explica: “Suponha que eles tivessem ganho. Como seria? Não precisamos nos preocupar; este sujeito aqui pensou em tudo para nós” (DICK, 2012, p. 97). Joe Cinadella, inclusive, minará a profunda empolgação de Juliana tentando desconstruir toda a sua animação classificando o livro como uma utopia:

Você sabe o que ele fez, não sabe? Pegou o melhor do nazismo, a parte socialista, a Organização Todt e o progresso econômico que tivemos graças a Speer; e a quem está atribuindo o mérito? Ao New Deal. E deixou de lado a parte ruim, a SS, a exterminação racial e a segregação. É uma utopia! (DICK, 2012, p. 181).

No entanto, tal criação de uma “utopia” precisa ser valorizada com o poder revolucionário que ela possui: “Representar o que poderia ter acontecido é sugerir o que poderá acontecer, é revelar possibilidades irrealizadas do real. E é nesse sentido que a literatura pode ser e é revolucionária: por manter viva a utopia” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 108). Ao manter viva a utopia de um mundo onde o nazismo não venceu a Guerra, o *Gafanhoto* torna-se revolucionário, justificando-se assim a proibição dele em tantos lugares. No entanto, politicamente falando, o peso da literatura é bastante modesto, pois “[...] a luta decide-se com base em linhas estratégicas, táticas gerais e em relações de força; nesse quadro, um livro é um grãozinho de areia, sobretudo em se tratando da literatura” (CALVINO, 2009, p. 194), mas a obra ainda apresenta um poder de elevar o nível de consciência de seus leitores, fazendo-os questionar o “real”, e a obra devidamente se torna revolucionária quando ela é utilizada pelos leitores como tal.

Juliana Frink ainda apresenta determinadas passagens do *Gafanhoto* que justificam, em parte, o apelo que o livro tem em relação a seu público, retomando a ideia de Perrone-Moisés (2006) de uma realidade por vezes preferível à sua, como na passagem:

Aqueles “nativos” perceberam e notaram, em suas conversas e jornais, que, nos Estados Unidos, o problema racial havia sido resolvido desde 1950. Brancos e pretos viviam, trabalhavam e comiam lado a lado, inclusive no Sul dos EUA; a Segunda Guerra Mundial acabara com a discriminação... (ABENDSEN, 2012, p. 183)

E mesmo com todas suas próprias interpretações, Juliana decide, ao terminar de ler o livro, que ela precisa ir até Hawthorne Abendsen, o escritor, para que possa discutir com ele toda a obra, inconsciente da realidade de que o sentido completo da obra só acontece na leitura e, portanto, por ela:

Às seis e quinze da tarde, ela acabou de ler o livro. Será que Joe leu até o fim?, ela se perguntou. Há muito mais coisas aí dentro do que ele entendeu. O que é que Abendsen quis dizer? Nada sobre seu mundo de faz-de-conta. Sou eu a única que sabe? Aposto que sim; ninguém mais entendeu realmente o sentido do *Gafanhoto*: os outros apenas imaginam que entenderam. (DICK, 2012, p. 282).

Questiona-se, a partir da fala de Juliana, como acontece a construção do sentido da obra – estaria ela certa ao afirmar que ela foi a única a entender o que o *Gafanhoto* queria dizer? Percebemos que a construção do sentido, que no caso dela foi diferente das outras pessoas, é um processo muito individual e que acontece durante a leitura, é um papel ativo do leitor, assim como De Certeau (1998) afirma que deveria acontecer e nem sempre acontece, porque a leitura foi erroneamente associada a uma atividade passiva. Ao passo em que o escritor inicia o trabalho, ele não o finaliza por completo, não sendo o dono absoluto da

obra literária, uma vez que no “[...] ato de recriação da obra pela leitura, a proposta inicial se amplia e as intenções primitivas do autor são superadas” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 109).

Por fim, Juliana realmente vai até Hawthorne Abendsen, o autor de *O Gafanhoto Torna-se Pesado*, questionar-lhe a respeito de suas intenções ao escrever o livro, porque “somos geralmente inclinados, pelo menos hoje, a acreditar que o escritor pode reivindicar o sentido de sua obra e definir ele próprio esse sentido como legal” (BARTHES, 2011, p. 218), mas ele esclarece que o seu trabalho já terminou quando ele escreveu o livro. O que ele “quer dizer” não existe, a não ser o sentido que o leitor constrói durante sua leitura, e ela precisa aceitar isso, como ele lhe explica: “Você devia ler meu livro e aceitá-lo pelo valor que aparenta, como eu aceito o que vejo [...] Sem perguntar se é autêntico o que está por baixo [...]” (DICK, 2012, p. 288). Afinal, segundo Barthes (2004), não é o autor quem fala, mas sim a linguagem da obra, e é apenas no leitor que se reúne toda a multiplicidade da qual a escritura é formada:

[...] a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse *alguém* que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito. (BARTHES, 2004, p. 64).

Ainda assim, Juliana não aceita que quem vá falar por ele é a própria obra, e não o autor, e continua em busca de uma resposta mais contundente a respeito do *sentido* do livro, eternizando, assim, a sua leitura e deixando inexata qual a sua posição, seu lugar:

[...] seu lugar não é *aqui* ou *lá*, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro misturando-os, associando textos adormecidos mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário. (DE CERTEAU, 1998, p. 270).

Ou seja, o leitor não pertence ao livro, mas também não está fora dele, mas sempre pode despertá-lo e habitá-lo, sem ser seu dono propriamente dito porque, assim como o autor não pode reivindicar a veracidade completa daquilo que escreveu nem sua total responsabilidade pela construção de sentido, nem mesmo um leitor o pode, uma vez que a atividade da leitura é plural e constante, sendo feita não apenas por Juliana, mas também por Robert Childan, Freiherr Hugo Reiss e todos os demais leitores de *O Gafanhoto*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo à “necessidade de ficção” que comentamos no início dessa pesquisa, consideramos que a literatura está mais conectada à realidade do que comumente se imagina. Quando uma obra (seja ela de fantasia ou de ficção científica, por exemplo) representa um mundo que não é o empírico conhecido pelo leitor, uma primeira impressão pode nos fazer crer que estamos em um mundo “totalmente imaginado” que nada tem a ver com aquele em que vivemos – impressão errônea e perigosa, por sinal, ao inibir-nos de aproveitar toda a capacidade de dita obra. A imaginação subjetiva do autor recria a realidade como a conhecemos e trabalha de forma alegórica para representá-la. Afinal de contas, independente de pretender representar o mundo “da forma como ele é” ou não, a ficção inevitavelmente reflete aspectos da

realidade e, por fim, histórias com outros universos ou viagem no tempo, podem ser tão *realistas* quanto a “literatura realista”.

O processo de imaginação do autor pelo qual a realidade passa antes de se transformar em uma obra de ficção precisa ser racionalizado de alguma maneira. Por exemplo, um mundo “totalmente novo” precisa ser internamente coerente, para que o leitor possa acreditar nele. Se o que não é explicitamente explicado em um romance é preenchido pelo o que o leitor traz de seu mundo real, o que o difere deste precisa ser explicado de uma forma que faça sentido, para que a obra seja aceita. Esse aspecto da ficção encontra um paralelo importante na ficção científica que é uma de suas características principais: *o novum*.

O *novum* da ficção científica nada mais é do que a explicação que torna determinada obra *plausível*. Com o passar dos anos, esse *novum* deixou de ser, necessariamente, científico para que a obra fosse caracterizada dentro do gênero, mas ele comumente se parece com uma “pseudo-ciência”, uma linguagem que *parece* científica, mesmo que não a seja. Desse modo, uma “máquina do tempo”, por exemplo, ganha explicações em uma obra de ficção científica, mesmo que ainda não seja possível na realidade, e a partir dela todo um roteiro se torna aceitável, tornando a obra acessível ao leitor. Esse *novum* pode ser algo material, como a mencionada máquina do tempo, ou uma ideia, como é o caso da escolha de Dick (2012) para *O Homem do Castelo Alto*.

Desse modo, o *novum* escolhido para *O Homem do Castelo Alto* é uma ideia: como seria o mundo se a Alemanha tivesse vencido a Segunda Guerra Mundial? Para justificá-la, Dick (2012) retorna à

História para reverter algumas vitórias dos Aliados, como a Batalha de Stalingrado (famosa e importante, em nosso mundo, e desconhecida em um mundo fictício dominado pelo nazismo), e tornar aceitável a ideia da Alemanha vitoriosa. Todos os elementos que compõem a sociedade nazista a seguir, como a pesada hierarquia que separa as pessoas, são fruto dessa ideia inicial, o *novum* original da obra.

Assim, Dick (2012) não só cria uma obra de ficção, como também reflete a respeito da Segunda Guerra Mundial, do nazismo e da relação entre os países, tornando-se questionador e crítico, graças ao seu engajamento político que se reflete em sua escrita da época. O autor ainda busca em figuras históricas importantes para o nazismo, os seus personagens que seguirão Hitler na linha de sucessão, como é o caso de Goebbels e, ao fazê-lo, a obra revela-se não distante e independente do nosso mundo, como se podia pensar inicialmente, pois se vale de elementos da nossa realidade e reflete sobre ela, em última instância.

Outro livro importantíssimo para o nosso estudo, não adicionado em nosso título principal por não se tratar de um livro independente de *O Homem do Castelo Alto*, é *O Gafanhoto Torna-se Pesado*. Esse livro representa, na prática, o que trouxemos na teoria. Discutimos tanto a “utopia” quanto a “metaliteratura”, e essa obra responde a esses dois conceitos. Primeiramente, a “utopia”. A utopia é vista como um lugar imaginado, uma espécie de mundo preferível àquele em que se vive de fato. Desse modo, se os personagens de Dick (2012) eram oprimidos pelo nazismo e por toda a questão de fronteiras sociais que os separavam, *O Gafanhoto Torna-se Pesado* é a perfeita *utopia*,

imaginando um mundo sem preconceito, sem separações entre as raças, sem fome etc.

De outro modo, o livro também responde à questão da “metaliteratura”. A metaliteratura é a ideia de “um livro dentro de um livro”, refletindo-o. Quando Abendsen, um personagem de Dick (2012), escreve *O Gafanhoto Torna-se Pesado*, um livro de ficção científica que, dentro da sociedade nazista do livro de Dick (2012), imagina um mundo alternativo em que a Alemanha *perdeu* a Segunda Guerra Mundial, esse livro se caracteriza como um paralelo ao próprio *O Homem do Castelo Alto*, e os personagens-leitores assemelham-se a nós mesmos, pessoas reais lendo o livro de Dick (2012), com a diferença de que, para eles, *O Gafanhoto Torna-se Pesado* é uma utopia, enquanto, para nós, *O Homem do Castelo Alto* é uma distopia, termo mais recente da ficção científica para representar universos destruídos e, geralmente, infelizes, possivelmente destruídos pela própria humanidade.

Vale lembrar, portanto, que *O Gafanhoto Torna-se Pesado* não é um livro real, e só foi ficticiamente escrito dentro da história de *O Homem do Castelo Alto*, pois a sociedade ao seu redor tornou-lhe possível, diferente do nosso caso. Afinal de contas, o meio em que está inserido muito tem a ver com a composição de um livro, como a obra de Dick (2012) expressa ao fazer uso de pesquisas históricas e culturais para tornar sua narrativa mais real. Não precisamos de uma obra de ficção que “imagine” o mundo em que a Alemanha *perdeu* a Segunda Guerra Mundial, pois essa é nossa realidade empírica, mas em uma

sociedade dominada pelo nazismo e repleta de segregação, como é o caso da sociedade de Dick (2012), era viável imaginar um mundo com os Estados Unidos vencedores da Guerra.

Como a sociedade em *O Homem do Castelo Alto* é bastante marcada pela “hierarquia” (como o autor chama), ou pelas fronteiras sociais culturalmente estabelecidas que separam as pessoas (como chamamos), e como o processo de construção de sentido de um livro só é completo no ato da leitura, dependendo da subjetividade de cada leitor, consideramos que elementos exteriores à obra interferem na leitura, compreensão e aceitação de determinada obra literária. Assim, tanto as diferentes identidades nacionais (como o alemão ou o americano), como os diferentes pensamentos (o americano mais submisso e o americano mais revolucionário, por exemplo) proporcionam-nos diferentes “leituras” de *O Gafanhoto Torna-se Pesado*. Concluimos que a obra é recebida de diferentes maneiras por diferentes pessoas.

Assim, expressamos a maneira como uma obra de ficção científica, como a que nos propomos estudar, tem muitas relações com a realidade, que interfere diretamente em sua escrita, e muitas vezes o preconceito contra esse tipo de literatura faz com que estudiosos a requeiem uma posição inferiorizada. Acreditamos, por fim, que a ficção científica merece ser lida e, mais ainda, *respeitada*, por não só imaginar um novo mundo e servir como forma de lazer, mas pela capacidade de também, se desejar, representar, de forma metafórica, discussões políticas e sociais que dizem respeito a nós e à nossa sociedade.

Concluimos que a ficção científica se afasta da realidade, mas como forma de refleti-la.

REFERÊNCIAS

ABENDSEN, Hawthorne. O Gafanhoto Torna-se Pesado. In: DICK, Philip K. *O Homem do Castelo Alto*; tradução de Fábio Fernandes. 3ª edição. São Paulo: Aleph, 2012.

ATAIDE, Vicente. *A narrativa de ficção*. Curitiba: Editora dos professores, 1972.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Crítica e verdade. In: *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CALVINO, Italo. Para quem se escreve? (A prateleira hipotética). In: *Assunto encerrado – discursos sobre literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAMARERO, Jesús. *Metaliteratura: estructuras formales literarias*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2002.

CARDIN, Eric Gustavo. Teoria das fronteiras e totalidade. In: CARDIN, Eric Gustavo e COLOGNESE Silvio Antônio (Orgs.). *As ciências sociais nas fronteiras: Teorias e metodologias de pesquisa*. Cascavel, PR: JB, 2014.

CUNHA, Fausto. A futura odisséia. In: ASIMOV, Isaac et. Al. *Antologia do Espaço: as grandes histórias da ficção científica*. Rio de Janeiro: Cátedra/Tempo e Espaço, 1975.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*, Vol. 1. 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DICK, Philip K. Biographical Material on Hawthorne Abendsen. In: SUTIN, Lawrence. *The shifting realities of Philip K. Dick. Selected literary and philosophical writing*. New York: Vintage Books, 1995.

_____. *O Homem do Castelo Alto*; tradução de Fábio Fernandes. 3ª edição. São Paulo: Aleph, 2012.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*; tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GASS, William H. *A ficção e as imagens da vida*; tradução de Edilson Alkmim Cunha. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

ISHII, Hayato. Wartime naval cadet recalls the twisted history of English in Japan. *The Japan Times*, Kyodo News, 24 de fevereiro, 2015.

Disponível em: <http://www.japantimes.co.jp/news/2015/02/24/national/history/wartime-naval-cadet-recalls-twisted-history-english-japan/> Acessado em: 29 de jul. 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In: *Flores da escrivaninha*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

REIS, Carlos. Texto literário e obra literária. In: *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

ROBERTS, Adam. *Science Fiction*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2002.

SCHALLENBERGER, Erneldo. Ruptura histórica e (des)continuidades culturais na fronteira: os desafios do pesquisador. In: CARDIN, Eric Gustavo e COLOGNESE Silvio Antônio (Orgs.). *As ciências sociais nas fronteiras: Teorias e metodologias de pesquisa*. Cascavel, PR: JB, 2014.

TAVARES, Bráulio. *O que é ficção científica*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos)

ANTONIO BENTO E ROMERO BREST: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A I BIENAL DE SÃO PAULO

Araceli Barros da Silva Jellmayer Bedtche ¹⁴

Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves ¹⁵

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva promover uma breve análise sobre a atuação de uma crítica de arte brasileira e argentina mediante a efervescência cultural paulista na década de 1950. A Bienal Internacional de Artes Plásticas de São Paulo, ligada ao MAM-SP, foi realizada pela primeira vez em 1951. Tratava-se do gesto do industrial Francisco Matarazzo Sobrinho convertendo-se no evento ápice de uma intensa fermentação cultural. Lourival Gomes Machado, diretor artístico da 1ª mostra e encarregado de organizar o texto do catálogo da primeira versão, afirmava que o propósito da Bienal era colocar a arte moderna do Brasil em contato com o circuito mundial e, ao mesmo tempo, situar São Paulo como centro artístico internacional. Assim, os artistas ficariam informados sobre o que ocorria em Paris e Nova Iorque e também sobre o que se passava na América Latina. Esse importante

¹⁴ Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Mestre em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo. Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina.. Contato: araceli.bedtche@usp.br

¹⁵ Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo. É professora titular da Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte - PGEHA USP e do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP. Contato: lrebollo@usp.br

evento de atualização foi acompanhado de perto pelo crítico Antonio Bento de Araújo Lima¹⁶ por meio das páginas do **Diário Carioca**, no qual informava seus leitores sobre as novidades culturais do Brasil e do mundo. A mostra atraiu a atenção da crítica de arte internacional, inclusive do crítico argentino Jorge Romero Brest¹⁷. Nessa análise serão considerados, portanto, os ensaios críticos publicados regularmente no **Diário Carioca**, de autoria de Antonio Bento, e o número 26 da revista *Ver y Estimar*, veículo das profundas elucubrações do crítico argentino sobre o panorama das artes no Brasil.

2 ROMERO BREST E A BIENAL DE 1951

A iniciativa brasileira de criação de uma bienal foi vista com admiração pelo crítico argentino. A edição nº 26 de *Ver y Estimar*, de novembro de 1951, propôs uma extensa e detalhada análise sobre o evento internacional brasileiro, em função de seu caráter ímpar e colaborativo para o desenvolvimento das artes na América Latina:

Por primera vez en América Latina se realiza un certamen internacional de artes plásticas, en la ciudad brasileña de San Pablo, exhibiéndose más de mil quinientas obras de pintura y escultura, y un centenar de proyectos y *maquettes* de arquitectura. El hecho asume una importancia extraordinaria. (...) Para tener éxito en empresa semejante es menester energía, tenacidad, inteligencia, sensibilidad, tolerancia, sobre todo fe - la que se tiene y la que se inspira. (...). Nadie piensa en San Pablo, por otra parte, que se ha logrado la perfección. Todos, con loable modestia, destacan el carácter de experiencia de esta Primera Bienal y se proponen aprovecharla como dóciles discípulos. Por estas razones,

¹⁶ Antonio Bento nasceu em Araruna (PB) em 1902. Formou-se em Direito na Faculdade do Catete (RJ) em 1925. Passou a integrar a equipe do DC em 1934 na função de redator. A partir de 1939, passou a escrever periodicamente na seção ARTES até dezembro de 1965. Faleceu no Rio de Janeiro em 1988.

¹⁷ Jorge Romero Brest (1905-1989) advogado de formação abandonou essas funções para dedicar-se ao estudo das artes plásticas, iniciando-se na crítica de arte em 1937. Em 1948, fundou a revista *Ver y Estimar*.

a las que se agrega la tradicional cortesía de los brasileños, han logrado algo todavía más difícil: la creación de un clima de comprensión altamente simpático. (...) En resumen, una exposición que exige muchas horas, varios días, a quienquiera visitarla detenidamente. ¡Ojalá puedan hacerlo los artistas y los aficionados de toda América! Encontrarán el modo de fraternizar en un clima de emociones universales.¹⁸

Para Brest, o Museu de Arte Moderna de São Paulo, ao instituir uma exposição universal e periódica de artes plásticas, cumpriu uma função deveras importante: convergiu a atenção da crítica e dos artistas internacionais para a América Latina. Em uma postura aglutinante, o Museu estabeleceu premiações com valores igualitários para os artistas nacionais e estrangeiros. E o mais importante: a grande quantidade e relevância dos prêmios, todos doados por instituições privadas, o que para o crítico argentino era um traço de distinção cultural, pois revelava um país, cujos setores econômicos¹⁹ e intelectuais preocupavam-se, amiúde, com o grau de desenvolvimento artístico de seu país.

Brest havia participado do júri de premiação. Em suas análises para a revista *Ver y Estimar* dedicou-se a uma abordagem detalhada das obras expostas na Bienal. Jean Bazaine parecia ter concentrado a atenção da crítica de forma positiva. Segundo Brest, o artista demonstrava um grande avanço em direção a contenção formal, retirando de sua pintura aderências e vibrações românticas, dedicando-

¹⁸ Jorge Romero Brest, “Primera Bienal de San Pablo”. VER y ESTIMAR. Número 26, novembro de 1951. p. 01.

¹⁹ Vale lembrar que os prêmios-aquisição da Bienal de São Paulo tinham o objetivo de fomentar o acervo do antigo MAM. Para tanto, utilizava-se a política de mecenato, em que a direção do Museu captava junto a empresários, associações e colecionadores uma quantia em dinheiro para financiar a compra de uma obra ou um conjunto de obras. Em alguns casos, eram os órgãos diplomáticos dos países participantes da Bienal que intermediavam essas aquisições ou as realizavam. Ao contrário da premiação regulamentar, os prêmios-aquisição da Bienal de São Paulo assumiam um caráter de permanência.

se mais diretamente ao problema da expressão espacial. Porém, Fernand Léger, ao contrário de Bazaine, não havia imposto seu estilo e personalidade com as obras enviadas à mostra internacional, nem mesmo com *Composição sobre fundo cinza*. De acordo Brest, as telas de 1947 e 1948 suscitavam no espectador certa *insatisfação*, pela ausência de densidade das formas e certo toque de ligeireza pictórica que desfavorecia o artista. Deste modo, para o crítico argentino, os artistas abstratos não tinham sido bem representados com duas importantes ausências: Hartung e Léon Gischia. A presença do veterano Frank Kupka, com seus planos de cores puras, e Gérard Schneider, pintor abstrato expressionista, cujas telas apresentam grandes manchas que se organizam mais com o *chiaroscuro* do que com a cor, trouxeram contribuições menos valiosas, por forçarem a nota cromática.

Em seu texto, Brest também se dedicou a avaliar a contribuição de cada um dos países que enviaram obras a Bienal. Alguns mais sábios e comprometidos em suas escolhas, como os belgas, e outros menos criteriosos, como os holandeses, por exemplo.

Entretanto, foi o contato com o pavilhão suíço que permitiu ao crítico desfrutar de obras dotadas de inestimável valor estético. Artistas como Sophie Tauber-Arp- com seu jogo aparentemente trivial de figuras geométricas coloridas sobre fundo branco ou neutro- as peças de Richard Lohse e de Oskar Dalvit, assim como as construções com arame de Walter Bodmer, abriram um capítulo à parte na I Bienal paulista, por revelarem, segundo Brest, a única nota plena e

atrevidamente moderna de toda exposição. Mas, foi *Unidade Tripartida* de Max Bill que refletiu a grande carga emotiva da elevação estética. A capacidade de obter êxito na superação de fronteiras pessoais, raciais ou nacionais ao conceber uma obra intensa, repleta de dimensão universal:

Es una gruesa cinta de acero que en absoluta continuidad toma posesión del espacio, no como un volumen que lo llena sino como un signo que le agrega significación y lo puebla de ritmos. El espectador adivina que el proceso de creación de una pieza semejante intervienen otros elementos que no son los habituales, y acierta, puesto que la forma tiene un fundamento matemático, pero a poco que demore la observación y comience a sentir el goce, advertirá que también posee todos los elementos característicos de la escultura de bulto, con lo cual se prueba que esta escultura, lejos de constituir un empobrecimiento del arte, significa un enriquecimiento absoluto. A mi modo de ver, la pieza de Max Bill es la más importante de cuentas se exhiben en la Bienal.²⁰

Quanto à participação brasileira, os oito artistas convidados pela Bienal eram, para Romero Brest, detentores de uma boa coleção artística. Portinari figurava como um grande mestre na execução do desenho e capacidade de obter efeitos dramáticos com o traço em algumas telas de 1944 e 1945. Porém, de acordo com Brest, todo esse vigor encontrava-se esmaecido nas obras expostas: *Primeira Missa no Brasil, Via Sacra, Sertaneja e Cangaceiro*. O impulso perdia em vigor, *tanto no manejo da cor, sobretudo, nos fundos arbitrariamente divididos em planos, na repetição dos esquemas expressivos, na preponderância de um naturalismo acadêmico, falsamente bem executado*²¹.

²⁰ Jorge Romero Brest, “Primera Bienal de San Pablo”. *VER y ESTIMAR*. Número 26, novembro de 1951. p.14

²¹ *Ibidem*. p. 30

Di Cavalcanti, em suas obras expostas, detinha algumas similaridades com a situação de Portinari. Para o crítico, Di Cavalcanti apresentava uma produção que perdia em qualidade por atrelar-se a um passado folclórico sem vigência. O artista se negava a perceber o cotidiano por meio de uma abordagem mais realista.

Lasar Segall, por sua vez, era detentor de grande habilidade pictórica, mas possuía uma produção debilitada no aspecto formativo, enquanto Maria Martins, Victor Brecheret e Bruno Giorgi, todos, tinham optado por formas mais universalizantes. Portanto, concluía Brest que os escultores pareciam ter compreendido que o futuro artístico do Brasil não estava em destacar os aspectos regionais ou locais, mas descobrir as formas aptas a expressarem a impactante e vigorosa vitalidade moderna.

Apesar de observações positivas sobre a contribuição brasileira, Brest considerava que o Brasil ainda se apresentava bastante contraditório em suas contribuições artísticas. Se as obras de Maria Leontina agradavam ao crítico, outra situação parecia deixar Brest bastante desconfortável. As telas recentes apresentadas por artistas consagrados careciam de maturidade estilística, parecendo não acompanhar o intenso processo de renovação vivenciado pelo país. Coube aos escultores e gravadores as obras mais promissoras que figuraram na Bienal. No entanto, outra contribuição deveria ser ressaltada com otimismo: o esforço de um grupo de jovens que pretendiam introduzir correntes vanguardistas da arte abstrata no Brasil. A iniciativa aprazia ao crítico imensamente. Ivan Serpa,

Waldemar Cordeiro, Almir da Silva Mavignier e outros despertaram a atenção de Brest, não por terem construído formas plenas e expressivas, mas porque o esforço era digno de nota. Captou atenção especial de Brest a máquina de Abraão Palatnik criada a partir do princípio do caleidoscópio, cujo mecanismo de funcionamento era singular, sutil e, sobretudo, cativante:

Sobre una pantalla de film, obedeciendo a un complejo mecanismo interior, se van dibujando formas diversas, animadas por un colorido intenso que puede llegar a ser muy fino y sutil, estructurándose como composiciones que la pintura propiamente dicha quiere obtener y no obtiene.²²

Mas, como mencionado anteriormente, foi a obra de Max Bill que definitivamente conquistou Romero Brest, estimulando o crítico a defender a outorga do primeiro prêmio em escultura para a obra

Unidade Tripartida:

El nombramiento (de jurado para la I bienal) me llegó a último momento y no pude estar en San Pablo cuando se reunió el jurado. Éste ya había entrado en funciones, otorgando el gran premio en pintura a André (sic) Chastel. (El que nunca hubiera votado), y los colegas me dieron sólo una hora para que viera toda la bienal. Lo hice devorando las obras y al final de la planta inferior, gran sorpresa, en rincón estaba Unidad Tripartita de Max Bill, una obra sobresaliente aun entre las sobresalientes de este artista. Con este bagaje de mínimas observaciones volví a la reunión del jurado dispuesto a dar la batalla por esa obra.²³

Desse modo, o posicionamento de Brest na I Bienal paulista foi de vital importância, ao captar a atenção dos jurados para Max Bill, cuja obra influenciaria, doravante, a produção artística brasileira. A sua figura de estudioso sério e reconhecido, juntamente com uma atuação marcante em *Ver y Estimar*, constituiu meio relevante de inserção no

²² Idem.

²³ GIUNTA, Andrea; COSTA, Laura Malosetti. (org.) *Arte de Posguerra- Jorge Romero Brest y la Revista Ver y Estimar*. Buenos Aires: Paidós, 2005.p.143.

cenário internacional, estabelecendo contatos com distintas personalidades no âmbito da cultura. O número 26 de *Ver y Estimar* trazia também uma crítica elogiosa aos esforços empreendidos por Francisco Matarazzo e sua esposa Yolanda Penteado em desviar a geografia das artes para São Paulo. Tratava-se de um grande esforço para promover a participação de artistas e obras europeias e americanas nas edições futuras da Bienal paulista. Por outro lado, a ausência da Argentina em um evento de grande projeção internacional, como a I Bienal, exigia dos portenhos uma análise mais rigorosa e crítica de sua própria realidade cultural e política. Brest, de sua parte, expunha nas páginas de *Ver y Estimar* as suas considerações sobre o assunto:

Ignoramos las razones que motivaron la ausencia de la Argentina en la reciente bienal de San Pablo, en la que figuraron los grandes países europeos y la mayoría de los americanos que pueden presentar un conjunto homogéneo de arte, salvo México, porque las autoridades se hallaban preparando la que se realizará este año en Paris. (...). Seguimos preguntando por qué la Argentina no concurrió. (...) No asombraremos al mundo artístico con nuestras expresiones –en la Bienal de San Pablo, una buena selección argentina hubiera hecho excelente papel, por lo menos en la sección americana-, pero como no se trata de asombrar sino de provocar el acercamiento de artistas y obras, facilitar el intercambio de ideas y emociones, impulsar nuevas corrientes de expresión, el hecho no parece justificable. Todo el mundo pregunta en Europa y América: ¿Cómo son la pintura y la escultura argentinas? ¿Cuáles, las tendencias predominantes? Sin malicia y confiados, deseosos de que se abran las puertas para entrar en contacto positivo con nuestra cultura artística.²⁴

3 ANTONIO BENTO E O DIÁRIO CARIOCA

Assim como Romero Brest, Antonio Bento de Araújo Lima acompanhava de perto as notícias e ações em torno da primeira mostra

²⁴ Jorge Romero Brest, “Primera Bienal de San Pablo”. *VER y ESTIMAR*. Número 26, novembro de 1951. p.03.

internacional de arte brasileira. Já em janeiro de 1951, o crítico brasileiro trazia novidades, em sua coluna no **Diário Carioca**, a respeito de evento internacional, que consagraria definitivamente o papel de destaque desempenhado por São Paulo no panorama artístico nacional.

Porém, o crítico avaliava com inquietude e decepção a situação inversa vivenciada pelo circuito cultural carioca, assinalando uma crise artística mais intensa do que as anteriores, responsável pela quase ausência de exposições no centro da cidade.

O Salão Nacional de 1951, segundo Bento, refletia um cenário desfavorável a visualidade das artes plásticas no Rio. A seção de pintura, tradicionalmente, apresentava os trabalhos mais expressivos, mas na edição de 1951, a quantidade de telas apresentadas não refletia proporcionalmente um índice de qualidade esperado pelo crítico. Vários artistas tinham enviado quadros de qualidade inferior à média de sua produção já conhecida. Apenas pintores como Henrique Cavalleiro, Edson Motta, Manuel Santiago e Haydéa Santiago, por exemplo, selecionaram o melhor de sua produção. Os artistas consagrados, por questões desconhecidas, também se negaram a participar do torneio anual. A organização das obras, visando uma separação entre os trabalhos dos artistas pertencentes à Divisão Geral-inaugurada anteriormente- e à Moderna, concretizava o desejo de ruptura fomentado pelos artistas participantes de ambas as tendências. Entretanto, segundo Bento, tal disposição era resultado de uma questão de caráter político que não traria benefícios a nenhuma das duas

correntes, principalmente para os antimodernos. O desinteresse dos visitantes e artistas pela Divisão Geral crescia vertiginosamente, estendendo-se aos modernos. De acordo com Antonio Bento, foi a adesão de Portinari ao Salão que concedeu consistência a mostra, por meio da valorização da qualidade dos trabalhos expostos e da representação de todas as tendências da corrente modernista. Embora Portinari tenha apresentado quadros antigos e já conhecidos da crítica, a sua presença foi significativa dentro da Divisão Moderna, abalada pela ausência de outros artistas representativos do modernismo, como Lasar Segall e Emiliano Di Cavalcanti.

Inegavelmente, para Bento, era a movimentação em torno da I Bienal de São Paulo que despertava o interesse dos diferentes segmentos intelectuais e artísticos, transformando a capital paulista em um ponto de convergência.

São Paulo experienciava um movimento de atualização, de intercâmbio cultural que constituiria oportunidade ímpar de expressão e visualidade para diferenciadas modalidades artísticas. Além da I Bienal de São Paulo, estava prevista a inauguração, em 10 de novembro de 1951, do I Salão Paulista de Arte Moderna. Tal evento propiciaria aos artistas a oportunidade de participarem de um certame artístico oficial com envio de trabalhos de 01 a 30 de setembro de 1951.

Os artistas plásticos brasileiros recebiam com simpatia as novas iniciativas culturais advindas da capital paulista. O evento organizado pelo Museu de Arte Moderna, a I Bienal de São Paulo, proporcionava um grande diferencial, uma lista de prêmios considerada superior à das

grandes exposições europeias. Além disso, na primeira edição da Bienal estava previsto um prêmio dedicado à Crítica de Arte, assim como a realização de um Congresso de Críticos de Arte²⁵, com a participação de brasileiros e um grupo reduzido de estrangeiros.

Em sua coluna regular no **DC** Antonio Bento analisava e divulgava as principais tendências artísticas vigentes no país às vésperas da I Bienal. Suas notas desnudavam sua profunda interação e comprometimento com o ambiente artístico nacional, fomentando e instrumentalizando os debates e polêmicas em torno da querela entre abstratos e figurativos. Deste modo, Antonio Bento tornou-se referência teórica no estudo das diferentes vertentes artísticas nacionais e internacionais.

Em meio às dúvidas sobre qual linguagem artística aderir e a validade e pertinência dos juízos estéticos, os artistas eram convidados a participarem da I Bienal com o envio de obras a serem apreciadas

²⁵ Em ligação com a abertura da I Bienal de São Paulo, deverá realizar-se, em outubro próximo, na capital paulista, o I Congresso da Associação Brasileira de Críticos de Arte. Participarão dos trabalhos os críticos profissionais pertencentes à entidade e os estudiosos de artes plásticas, assim como, na qualidade de membros honorários, os críticos estrangeiros que vierem ao nosso país, para a inauguração da Internacional da Esplanada do Trianon. Foram escolhidos os seis temas abaixo, a respeito dos quais poderão ser enviadas teses pelas pessoas inscritas no Congresso:

I. A situação das Artes plásticas no Brasil- Relator: Mário Barata. II. Função da Crítica de Arte - Relator: Quirino da Silva. – III. O impressionismo no Brasil- Relator: Geraldo Ferraz. – IV. A Semana de Arte Moderna de 1922 e sua influência- Relator: Sérgio Milliet. V. As origens da Arquitetura Moderna no Brasil- Relator: Mário Pedrosa. –VI- Influências da Arte Popular nas Artes Plásticas do Brasil- Relator: Michel Simon.

A duração do Congresso será de quatro dias. A entrega de teses e inscrições deverá ser feita, inadiavelmente, até 15 de outubro próximo, no Rio, ao secretário da Associação, na Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, edifício do Ministério da Educação, 8º. Andar, sala 802, e em São Paulo, Comissão Organizadora da Bienal, à Rua 07 de abril, 230, Museu de Arte Moderna. In: BENTO, ANTONIO. Notas e Comentários. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 25 set. 1951. AS ARTES, p.06

pelo Júri de Seleção. Os trabalhos do Júri iniciaram-se em meados de setembro de 1951, prosseguindo até inícios de outubro, analisando cerca de 1.300 obras de artistas nacionais e estrangeiros, residentes e não residentes no Brasil. Através de sufrágio realizado pelos próprios artistas, foram selecionados os três nomes mais votados para a composição do Júri: Tomaz Santa Rosa, Quirino Campofiorito e o pintor Clóvis Graciano. Posteriormente, mais dois nomes foram agregados à lista. Indicado pela diretoria executiva do Museu, Luiz Martins exprimiria a opinião dos intelectuais especializados em análises estéticas. Já o diretor-presidente, Francisco Matarazzo Sobrinho, atuaria como fiel da balança, intervindo apenas em momentos de impasse. O Júri de Premiação foi constituído, por sua vez, pelos representantes dos principais países expositores: Jacques Lasaigne (França), Marco Valsecchi (Itália), Eric Newton (Inglaterra), Emile Langui (Bélgica), Jan Van As (Holanda); Wolfgang Pfeiffer (Alemanha), Rene D'Harnoncourt (Estados Unidos), o crítico de arte Sérgio Milliet, um representante dos artistas expositores, Tomás Santa Rosa, o crítico argentino Jorge Romero Brest e o diretor artístico do MAM, Lourival Gomes Machado.

De acordo com Antonio Bento, em setembro de 1951, a mostra internacional já contava com adesão de diversos países, entre eles, o Haiti. Para Lourival Gomes Machado a mostra cumpria dois objetivos fundamentais:

Colocar a arte moderna do Brasil, não em simples confronto, mas em vivo contato com a arte do resto do mundo, ao mesmo tempo em que para São Paulo se buscava conquistar a posição de centro artístico mundial. Era inevitável a referência a Veneza; longe de fugir-se a ela,

procurou-se tê-la como uma lição digna de estudo e, também, como um estímulo encorajador. Nesse momento impôs-se submeter o Museu de Arte Moderna a uma dura prova porquanto, se no estrangeiro não tivesse sua reputação firmada, melhor fora abandonar seu ousado projeto. A prova terá sido difícil, mas o resultado revelou-se positivo.
26

A inauguração da Bienal estava marcada para 20 de outubro de 1951. Portinari, mediante sua incomparável contribuição para o cenário artístico nacional, participou da mostra como convidado especial, tendo enviado várias telas. Dentre as obras selecionadas pelo artista estavam os 14 quadros de *Via Sacra*, executadas para a Igreja da Pampulha, além da *Primeira Missa*, realizada para decorar uma das salas do Banco Boa Vista. Outros artistas brasileiros convidados foram os escultores Victor Brecheret, Maria Martins e Bruno Giorgi; os pintores Lasar Segall, Di Cavalcanti e os gravadores Lívio Abramo e Oswaldo Goeldi. Para Bento, Bruno Giorgi constituía um dos valores positivos da arte brasileira moderna, estando ao lado dos mais representativos dos escultores europeus de sua geração. O interesse e preocupação com os problemas da plástica abstrata não fizeram o artista abolir por completo a figuração. De acordo com Antonio Bento, a grande contribuição do artista estava atrelada ao fato de que sendo o *estilo realista ou não representativo, as criações de Bruno Giorgi impõem-se antes de tudo, pelas suas qualidades plásticas e monumentais*²⁷, revelando o segredo

²⁶ Catálogo da I Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Outubro a dezembro de 1951. p.15

²⁷ Segundo Antonio Bento, o escultor não dispõe da liberdade e dos variadíssimos recursos de abstração facultados ao pintor, que através de ousadas combinações de cores foge do mundo da representação formal. Na escultura, a forma abstrata implica na solução de problemas mais difíceis do que os da pintura; nesta, a cor é por si mesma um elemento de fuga da realidade e da representação formal. Por isso mesmo, o colorido, na pintura não-objetiva, tem importância

de seu êxito artístico. Embora constituíssem um grupo bastante representativo das tendências nacionais, para Antonio Bento faltava uma artista que no início do modernismo brasileiro desenvolveu uma forma peculiar de representar o Brasil em toda a sua potencialidade: as paisagens caipiras e urbanas com influências cubistas, a arte antropofágica e o aspecto social. Por este motivo, *Tarsila deveria figurar também como convidada na I Bienal de São Paulo. Sem os seus quadros o panorama do modernismo brasileiro fica sensivelmente desfalcado e incompleto.*²⁸

Antonio Bento acompanhava de perto os preparativos finais para a inauguração da I Bienal. As informações divulgadas, meses antes, se mantiveram atualizadas, sem



LEONTINA, Maria. *Natureza-morta*. 1951.
Óleo sobre tela. 64,4x 91,6. Coleção MAC-USP

mudanças formais e estruturais ou atraso na data de inauguração, 20 de outubro. A mostra se estenderia até 23 de dezembro de 1951. Para o crítico, a excelência e pontualidade de execução sinalizavam um evento de assegurado sucesso artístico. Com o retorno de Santa Rosa para a capital carioca, após participar do júri brasileiro de seleção da Bienal, Antonio Bento aproveitou a oportunidade para entrevistá-lo e obter

fundamental, sendo por assim dizer a sua própria razão de ser. In: BENTO, ANTONIO. Bruno Giorgi. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 23 set. 1951. AS ARTES, p.06.

²⁸ BENTO, Antonio. Tarsila. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 16 set. 1951. AS ARTES, p.06.

informações sobre o espaço que a arte abstrata ocuparia na mostra internacional:

- São numerosos os abstratos?
- Não fiz um cálculo preciso, mas creio que as representações principais contam com numerosos artistas pertencentes à corrente não figurativa. Talvez atinja, grosso-modo, a proporção de 40% o que não deixa de ser uma porcentagem expressiva. Isso assegura à I Bienal uma característica realmente modernista.

Na qualidade de membro júri, Santa Rosa não quis falar sobre a representação brasileira. Limitou-se a observar:

- Há alguns jovens que vão aparecer com relevo, apresentando qualidades positivas.²⁹

Finalmente inaugurada a I Bienal, em 20 de outubro de 1951, Antonio Bento apenas divulgou na íntegra o pronunciamento de abertura do evento, sem emitir nenhum juízo crítico ou estético sobre o assunto, certamente em função da restrição espacial de sua coluna. No discurso, realizado pelo Ministro Ernesto Simões Filho³⁰, como representante do então Presidente da República Getúlio Dorneles Vargas, ficou patente ser São Paulo palco ideal para o desenvolvimento de um evento de tamanha proporção artística. O surto industrial fomentou ousadas contribuições culturais, tendo a arte moderna se identificado com o ritmo acelerado de transformações que, ao longo de trinta anos, modificaram a fisionomia do país.

²⁹ BENTO, Antonio. Santa Rosa e as Bienais. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 04 out. 1951. AS ARTES, p.06.

³⁰ Ministro de Estado para os Negócios da Educação e Saúde Pública.

A Bienal apresentou em seu desfecho, surpresas em relação ao prêmio nacional de pintura, que contrariou até o palpite dos entendidos em arte. Os artistas convidados, Portinari, Segall e Di Cavalcanti, que inspiravam certo favoritismo, foram



DI PRETE, Danilo. *Limões*. 1951.
Óleo sobre tela. 48.60x 64.00 cm. Coleção MAC-USP

desclassificados.³¹ Após intensas análises, indecisões e um empate entre Maria Leontina e Danilo Di Prete, o voto de Sérgio Milliet foi decisório para que o prêmio de pintura fosse concedido ao artista italiano, radicado no Brasil, há cinco anos, pelo quadro *Limões*. A decisão causou grande polêmica em função de três fatores: primeiro pela solução plástica adotada pelo artista, segundo pelo fato de Di Prete não ser brasileiro³² e, por último, um artista desconhecido nos meios artísticos ter sobrepujado nomes consagrados. Porém, para Antonio Bento, tais

³¹ Detalha Antonio Bento o assunto em coluna do dia 27 de outubro de 1951, *Surpresas da Bienal de São Paulo*: “Mas não há dúvida que a maior de todas as surpresas resultou do desfecho das premiações referentes à seção de pintura brasileira. Esperava-se que triunfasse um dos três artistas convidados. E no dia da inauguração, correu mesmo, com insistência, o boato de que a Portinari havia sido dado o 1º prêmio. (...) Examinando o conjunto dos trabalhos expostos, os delegados estrangeiros consideraram igualmente baixo o nível da produção artística ali exposta, segundo a versão corrente confirmada pelas declarações feitas através da imprensa e pela votação final.”

³² Di Prete chegou ao Brasil em 1946. Fixou moradia na cidade de São Paulo, dedicando-se à propaganda como forma de subsistência, embora tenha participado de algumas mostras no Sindicato dos Artistas Plásticos. Vale lembrar que na seção Regulamentos, do Catálogo da Bienal, página 25, Normas Gerais, item 5, consta:

“Para efeitos de premiação, excluir-se-ão os artistas já falecidos. Considerar-se-ão em igualdade de condições com os nacionais os artistas estrangeiros residentes no país há mais de 2 anos.”

manifestações de desgosto tinham suas origens no eterno impasse entre figurativos e abstratos. O próprio crítico, em suas declarações no **DC**, parecia não estar de acordo com a escolha feita pelo júri, cuja decisão provavelmente tinha sido influenciada pelas lamentáveis falhas na organização das obras:

Como Danilo Di Prete se encontrava em São Paulo desde 1946, preenchia as condições exigidas pelo regulamento da Bienal para expor entre os nossos artistas.

Resta saber se o seu quadro era o melhor de toda a representação brasileira.

É possível que a impressão desfavorável da maioria do júri em relação aos nossos artistas tenha decorrido não só do local como da arrumação das salas e “boxes” do primeiro pavimento. Diga-se de passagem, que a seleção de trabalhos também foi mal feita, misturando-se todas as tendências, num ecletismo estéril. E o bom não raro se prejudicava, pela vizinhança sempre predominante do mau. Por isso mesmo, o visitante, quando descia do pavimento superior para o inferior, tinha a sensação automática de que baixara o nível da arte brasileira. As condições técnicas do local é que eram sensivelmente inferiores às do pavimento principal.

(...)

O prêmio dado a Di Prete reflete, sem a menor dúvida, um sentimento instintivo de repulsa da maioria do júri pela arte brasileira. Esse sentimento foi avaliado de perto pelos nossos representantes no júri, os quais em nenhum momento (justiça lhes seja feita) pretenderam defender princípios nacionalistas.

Estou certo de que, se o júri, examinando melhor a representação brasileira, tivesse refletido com calma, durante uma semana, chegaria a outro resultado, pois numerosos trabalhos dos nossos artistas eram nitidamente superiores ao quadro apenas agradável de Danilo Di Prete.

Do ponto de vista moral, cumpre aos vencidos respeitarem o veredicto do júri, dando fim aos protestos e aos ranger de dentes. A verdade é que não houve intenções mesquinhas nas decisões do júri. E cabe também notar que os dirigentes da Bienal se conduziram no caso, com invariável isenção de ânimo e perfeito senso de responsabilidade. Jamais procuraram influir nos julgamentos que, embora susceptíveis de críticas, devem ser acatados pelos concorrentes e pelo público, no interesse da cultura brasileira e do prestígio da Bienal.³³

³³ BENTO, Antonio. Queixas contra as decisões da Bienal. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 27 out. 1951. AS ARTES, p.06.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após acompanhar de perto o nascedouro e desenvolvimento da I Bienal de São Paulo, Antonio Bento deixou transparecer o seu descontentamento com os critérios de seleção do júri, mormente com o prêmio internacional de pintura³⁴. Havia uma nítida percepção de que as decisões tomadas objetivavam agradar as novas correntes do modernismo. Desse modo, parecia haver um posicionamento de repúdio aos grandes nomes nacionais. Antonio Bento, em sua coluna regular, defendia a necessidade de uma postura equilibrada, por parte do júri da Bienal, promovendo uma distribuição de prêmios entre as novas e antigas tendências, cujas obras melhor as representassem.



Namorados no Café, 1950/51
Óleo s/ tela,
161,7 x 97,0 cm. Acervo MAC-USP.

Na perspectiva de Bento, os nomes mais indicados para receberem o primeiro prêmio internacional eram os de Campigli ou Léger. O artista italiano reunia as composições de melhor qualidade técnica, enquanto Léger havia apresentado um conjunto de cinco obras menos representativas, mas para o crítico *Composição sobre fundo cinza* era

³⁴ Os prêmios internacionais da I Bienal de São Paulo foram concedidos ao francês Roger Chastel, com o óleo “Namorado no Café” (1950/51) e ao suíço Max Bill, com a escultura “Unidade Tripartida” (1948/49). No âmbito nacional, a primeira Bienal premiou o óleo “Limões”, do ítalo-brasileiro Danilo Di Prete e a escultura “Luta de Índios Kalapalo” (1951), de Victor Brecheret.

simplesmente *excepcional*, ao sintetizar tudo que havia de puro e objetivo na evolução da pintura moderna.

Consoante Bento, vários nomes foram cogitados como passíveis de premiação: Feininger, Jean Bazaine- artistas cujos valores estabelecidos para as suas obras excediam a cotação dos prêmios-Permeke e Chastel. Para o crítico, dentre os nomes cotados a superioridade na unidade de estilo pertencia a Bazaine. Todavia, o prêmio foi concedido a Roger Chastel, pelo óleo *Namorados no Café*, que segundo Bento que não era uma composição nem abstrata e muito menos figurativa. Esta situação intermediária desagrava Antonio Bento por revelar timidez e recalcitrância em romper com as amarras do figurativismo.

O crítico brasileiro estava desapontado com o papel secundário desempenhado pelos pintores realistas. Tanto o italiano Gotuso quanto Edouard Pignon, quarto prêmio de pintura da seção internacional, tiveram uma apresentação abaixo das expectativas, sendo suas telas classificadas pelo crítico como *mediócras*. Pignon, embora talentoso, não era para Bento um pintor de categoria elevada. De uma forma geral, as decisões do júri não agradaram ao crítico. Em sua opinião, o terceiro prêmio dado a Baumeister também não fora uma decisão acertada. Bento se deteve na apreciação dos prêmios da seção internacional e nacional em quatro crônicas diferentes. Para o crítico se fazia necessário esclarecer o que definia como *flutuação do trabalho do júri*. Os nomes mais cotados, as obras mais representativas pareciam estar predestinadas ao ostracismo. Tal posicionamento configurava-se

atípico e curioso: *o resultado das votações às vezes terminava quase na surpresa de uma verdadeira loteria*. O que permitia a Bento questionar se a falha era do regulamento da Bienal, da composição heterogênea do júri ou do critério de julgamento adotado. Em sua opinião, os dois últimos fatores tinham sido decisivos para que a premiação da I Bienal tivesse um viés tão polêmico. Porém, apesar de incongruências, insatisfações e queixas, a Bienal propiciou o contato com obras magníficas como a tela abstrata *Composição n° 27* de Fritz Winter, para Antonio Bento uma das mais belas obras da Bienal, e *Irradiações azuis* de Theodor Werner, cujas cores iluminavam-se de verdadeira força pictórica. Ambas as obras, segundo Bento, denotavam a posse de um estilo próprio, sem qualquer influência ostensiva da Escola de Paris.

O balanço realizado por Romero Brest sobre a I Bienal de São Paulo, por sua vez, deixou patente a imensa importância da mostra internacional, mas também revelou um desalento, por parte do crítico, com os rumos da arte na América Latina. Poucas obras receberam de Brest uma aprovação cabal e definitiva. As sucessivas viagens que o crítico fez pela Europa e Estados Unidos, desde 1948, lhe permitiram entender e conhecer profundamente as diversas manifestações da arte moderna. Assim, observava representações com grande potência criativa e outras superficiais, percepções que revelavam que a arte como expressão individualista estava em crise, em relação à estrutura adotada por mais de cinco séculos. Assim, o quadro de cavalete e a escultura também estavam em colapso por serem estruturas que

permitted the creation of minuscule forms, which express reduced expressive ranges. According to Brest, since the beginning of the 20th century, there was an effort by plastic artists to adapt the static means, or rather, painting and sculpture to a vital conception. This attempt of a spiritual bias requires space and movement as a means of emotional emanation. Exactly for this reason, all the movements that tried to reduce, at least, the static means or to create others, at least capable of producing the illusion of dynamics, were interpreted as progressists. The adherence to modern life established patterns each time more demanding, breaking barriers radically. It reached a stage in which the efforts made, for more genuine, intelligent and ingenious they were, for more they revealed a dynamic and modern sensibility, would not result in satisfactory solutions. In accordance with Brest, exactly for this reason:

Asistimos a la repetición amanerada de formas caducas o a la tímida incorporación de algunos elementos nuevos que no destruyen las estructuras viejas, o a la invención de formas que conducen, de despojamiento en despojamiento, a la negación por lo menos de la pintura. Menos evidente es, en efecto, cuando se trata de la escultura, o de la construcción si se tiene repugnancia en llamar las piezas de Max Bill o de Hans Uhlmann o de Lardera con el mismo nombre que a las de Miguel Ángel, porque ella maneja espacios reales; pero aun en el caso de estas construcciones sigue persistiendo, salvo en casos muy aislados, como el de Calder, el ideal formal de la estatua.

El desconcierto es mayor porque pocos se deciden a juzgar los productos nuevos de acuerdo a patrones también nuevos. Y es evidente que cuando se busca en las obras de los abstractos las mismas emociones que en las obras de los figurativos, el juicio no puede ser sino adverso.³⁵

Como citado anteriormente, desde suas viagens pela Europa, Romero Brest interagiu plenamente com soluções artísticas

³⁵ Jorge Romero Brest, "Primera Bienal de San Pablo". VER y ESTIMAR. Número 26, noviembre de 1951. p.38.

diferenciadas. Todavia, era na América Latina que buscava deparar-se com uma representação unívoca capaz de transmitir uma objetividade espiritual. O convite realizado por Ciccillo Matarazzo para que Brest participasse como membro do Júri da I Bienal paulista foi decisivo para uma avançada em direção a abstração no Brasil. Nesta primeira edição, a Argentina, por conta da atonia cultural imposta pelo peronismo, não participou com o envio de obras. Mas, Brest teve a oportunidade de utilizar a legitimidade adquirida no ambiente paulista para marcar uma adesão total à causa abstrata. A severidade com que julgara as obras participantes da Bienal, em *Ver y Estimar*, resultava da quase ausência de produções artísticas capazes de integrar o espectador às novas formas artísticas. O crítico via com lucidez a sua missão de compreender, de julgar com rigor e imparcialidade, apoiando tudo que significasse um avanço no caminho de novas criações artísticas. Entretanto, tais criações deveriam estar conectadas com o caráter dinâmico e mutável da vida. Exatamente por isso, Brest e Antonio Bento estruturavam e inseriam em seus escritos a defesa do abstracionismo como uma linguagem artística válida não apenas para o Brasil, mas para a América Latina.

A edição seguinte da Bienal, 1953, colocou em vigor uma série de iniciativas que visavam demonstrar um aperfeiçoamento refletido em um caráter mais expressivo e dinâmico da Bienal. A segunda mostra apresentou de uma só vez, o cubismo, o futurismo e o neoplasticismo, além de retrospectivas de alguns dos maiores mestres do século XX – Picasso, Mondrian, Klee, Munch, Moore, Calder – enquanto as Bienais

posteriores trouxeram o expressionismo e o surrealismo, além da retrospectiva de outros mestres, como Léger, Morandi e Chagall. Mais uma vez, tais mudanças foram acompanhadas de perto tanto por Romero Brest, membro do júri em 1953 e por Antonio Bento. O crítico brasileiro se mostrou bastante ativo não apenas através das páginas do **Diário Carioca**, mas também integrando a Comissão Artística e o Júri de Seleção das Artes Plásticas da II Bienal de São Paulo. Em 1955, novamente, o crítico brasileiro fez parte do Júri de Seleção de Artes Plásticas, ressaltando, a importância de se estabelecer uma arte de linguagem universal, reforçando a importância da inserção na mostra dos artistas abstratos.

Deste modo, a I Bienal paulistana cumpriu importante papel de atualização ao intermediar o contato dos brasileiros com as novas tendências da arte internacional. O prêmio, em sua edição inaugural, à escultura **Unidade Tripartida**, obra abstrata do artista suíço, foi um reflexo do impacto causado por Max Bill com suas formas geométricas e matemáticas. Esse abstracionismo rigoroso influenciaria definitivamente as artes brasileiras. A sua obra tornou-se um símbolo que corroborou para o desenvolvimento da arte construtiva brasileira a qual já passava por um processo de expansão desde o desenvolvimento da arquitetura moderna brasileira dos anos de 1930 e 1940.

REFERÊNCIAS

GIUNTA, Andrea; COSTA, Laura Malosetti. (org) *Arte de Posguerra-Jorge Romero Brest y la Revista Ver y Estimar*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

Artigos

BENTO, Antonio. Tarsila. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 16 set. 1951. AS ARTES, p.06.

BENTO, Antonio. Bruno Giorgi. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 23 set. 1951. AS ARTES, p.06.

BENTO, Antonio. Notas e Comentários. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 25 set. 1951. AS ARTES, p.06

BENTO, Antonio. Santa Rosa e as Bienais. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 04 out. 1951. AS ARTES, p.06.

BENTO, Antonio. Surpresas da Bienal de São Paulo. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 27 out. 1951. AS ARTES, p.06.

Revista

VER Y ESTIMAR. Buenos Aires: Editorial Losada, v.26, nov. 1951.

Catálogo

CATALÓGO BIENAL 50 ANOS (1951-2001). São Paulo: MAC-USP, 2001.

NOMES FEMININOS NA ARQUITETURA E URBANISMO LATINO-AMERICANO: A ARGENTINA ITALIA FULVIA VILLA (1913-1991)

Soraya Jebai Quinta ³⁶

Andrea Ciacchi ³⁷

INTRODUÇÃO

Este artigo inicia com uma pergunta simples, porém de difícil resposta: quem são as arquitetas latino americanas que fizeram parte do desenvolvimento da arquitetura moderna no continente? A dificuldade em obter uma resposta que inclua outros nomes além dos das argentinas Delfina William e Marina Waisman, e a mais citada e reconhecida, Lina Bo Bardi, se deve ao fato de que as mulheres foram esquecidas durante boa parte das pesquisas e publicações sobre o tema ao longo dos anos.

A arquitetura desenvolvida na América Latina passou a ser reconhecida e apresentada internacionalmente desde o início das décadas de 40 e 50 com exposições como *Brazil Builds: architecture new and old* (1943) e *Latin American architecture since 1945* (1955). São numerosos os textos e publicações sobre a temática da arquitetura

36 Arquiteta e Urbanista, mestre em Estudos Latino Americanos pelo Programa Interdisciplinar em Estudos Latino Americanos da Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA. Email: soraya_jebai@hotmail.com.

37 Professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Formado em Antropologia na Universidade de Roma "La Sapienza", Mestrado em Letras na UFPB, Doutorado em Estudos Ibéricos na Universidade de Bolonha, Pós-Doutorado no Departamento de Antropologia da UNICAMP e Pós-Doutorado também em Antropologia na Universidade de Roma "La Sapienza". Email: andrea.ciacchi@unila.edu.b

moderna no continente desde os anos 70, e em todos eles são escassas as menções a nomes femininos.

Esta lacuna tem sido aos poucos preenchida pelo crescimento do interesse em estudos e pesquisas voltadas às temáticas de gênero. O tema da arquitetura produzida por mulheres, inicialmente objeto de exposições isoladas ou publicações de cunho jornalístico, tomou proporções maiores nos últimos 40 anos. Autoras como Marina Waisman, em seu livro *El Interior de la Historia. Historiografía para Uso de Latinoamericanos*³⁸ (1993), e Ana Gabriela Godinho Lima³⁹, em suas teses —*Arquitetas e Arquiteturas na América Latina do Século XX* (2000), e *Reverendo a história da educação: uma perspectiva feminista* (2004), por exemplo, defendem a necessidade de se formular, ou reformular, os instrumentos historiográficos de modo a se tornarem adequados para a compreensão da realidade particular da América Latina, incluindo o estudo e a visibilidade da produção de arquitetas no panorama da história da arquitetura no continente.

Contudo, por ser este um movimento relativamente recente, iniciado sem grande repercussão durante a década de 70, é fácil

38 O livro *El interior de la Historia. Historiografía para Uso de Latinoamericanos* (1993) é considerado como pioneiro em teoria historiográfica para a arquitetura latino-americana. Nele, a arquiteta argentina e crítica de arquitetura, Marina Waisman (1920-1997), aborda e sistematiza temas que vão da teoria ao projeto, das relações entre reflexão e práxis, teoria e história, projeto e crítica de arquitetura, abarcando todos os problemas particulares da historiografia da arquitetura contemporânea.

39 Ana Gabriela Godinho Lima é arquiteta brasileira, professora e pesquisadora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente coordena o ramo brasileiro do projeto internacional *Women in Architecture*, envolvendo a Escola Técnica Superior de Arquitetura da Universidade Politécnica de Valencia, Espanha e a Architectural Association em Londres. Além de autora dos estudos citados, a arquiteta é editora do blog *Feminino e Plural: Percursos e Projetos de Arquitetas e Designers*, disponível em: <<https://femininoeplural.wordpress.com/>>. Acesso em: 04 de abr. de 2015.

entender o porquê é tão difícil responder ao questionamento de abertura deste artigo. Não sabemos citar os nomes de arquitetas latino-americanas porque não as conhecemos, não as estudamos durante nossas formações acadêmicas ou profissionais. Sabemos de cor nomes de arquitetos latinos e internacionais, reconhecemos e valorizamos suas obras, mas somos incapazes de sair dizendo diversos nomes e produções femininas. Não porque não queremos, apenas porque não as conhecemos.

Isto é um fato, e nos motivou a querer pesquisar, buscar informações, saber entre quais arquitetas nos incluímos neste continente, valorizar de alguma forma suas produções, suas contribuições para os avanços da arquitetura na América Latina, especificamente durante o período de construção e consolidação da arquitetura moderna latino-americana.

Foi a partir desta intenção que surgiu a proposta de pesquisa apresentada ao Programa Interdisciplinar em Estudos Latinos Americanos – PPG-IELA, da Universidade da Integração Latino Americana – UNILA. A proposta aprovada trazia o título *Arquitetas latino-americanas: um novo olhar na historiografia da arquitetura moderna e contemporânea da América Latina*. O tema era amplo, e precisava ser recortado, já que havia um risco de não ser possível realiza-lo durante os anos de pesquisa.

Com base na temática inicial e diante de um panorama de obras, nomes e países possíveis de serem investigados, buscou-se estabelecer recortes relacionados a tempo, espaço e sujeito. O que seria excluído e

qual seria o foco de estudo: projeto, teoria, ou trajetórias profissionais/intelectuais? É a partir de um texto da arquiteta argentina Ana Maria León, intitulado *Las Mujeres y el Campo Expandido de la Arquitectura*⁴⁰ que as escolhas são feitas. Entre outros aspectos, é sobre a invisibilidade das arquitetas que se refere o artigo.

Ao abordar as alternativas de atuação profissional e a obscuridade dos trabalhos de arquitetas de diferentes nacionalidades, León relata a falta de abordagem de suas trajetórias e contribuições profissionais. Entre os nomes conhecidos como da arquiteta ítalo-brasileira Lina Bo Bardi (1914-1992), das norte-americanas Denise Scott Brown (nascida em 1931) e Ada Louise Huxtable, assim como da arquiteta e escritora argentina Marina Waisman, León (2013) coloca em um dos trechos a importância de se analisar as produções femininas esquecidas, e é neste momento que o nome da arquiteta argentina Itala Fulvia Villa aparece e ganha destaque por sua obscuridade:

Finalmente, quiero mencionar en el campo de la práctica a las arquitectas olvidadas. Aquí hay muchos ejemplos, desde Marion Mahony, una de las primeras mujeres en recibir un diploma de arquitecta (1894) y la primera persona en ser contratada por Frank Lloyd Wright, a Itala Fulvia Villa y Natalie de Blois. [...] El caso de Villa es más oscuro aún. Fue parte del Grupo Austral y practicó la arquitectura en Argentina desde fines de los 1930 – es ella quien le envía información gráfica a Jorge Ferrari Hardoy, trabajando en París con Le Corbusier para el Plan de Buenos Aires. Posteriormente la encontramos haciendo un estudio para un – gigantesco plan de villas populares en el Bajo Flores en 1945 (Liernur, *La Red Austral*, p. 275). Luego se pierde de vista. (LEÓN, 2013).

Assim, é a partir deste artigo, e especificamente deste trecho, que o recorte da dissertação a ser desenvolvida se configurou: a pesquisa se

40 Ver LEÓN, Ana Maria. *Las mujeres y el campo expandido de arquitectura*. Artigo. *Arquine*, 2013. Disponível em: <<https://www.arquine.com/las-mujeres-y-el-campo-expandido-de-la-arquitectura/>>. Acesso em: 11 de ago. de 2014.

daria em torno de resgatar a trajetória de Itala Fulvia Villa, buscar compreender suas contribuições e caminhos percorridos na área da arquitetura e do urbanismo. Seu nome não nos ocorrera em pesquisas anteriores, e se tratava, portanto, de uma pesquisa com algum caráter de ineditismo. Tratava-se de uma oportunidade de trazer à tona a trajetória de uma arquiteta que, ao que tudo indicava, havia contribuído de modo particular para o desenvolvimento da arquitetura moderna na Argentina. Com o recorte estabelecido, a dissertação passou a ter o título *Itala Fulvia Villa: uma mulher na arquitetura moderna argentina (1913-1991)*.

O início das pesquisas demonstrou que León (2013) está certa: a produção de Itala Fulvia Villa não está facilmente à vista. No meio editorial, a arquiteta argentina é citada em pouquíssimos livros e em publicações digitais recentes. Quando mencionada, Itala aparece ligada ao Grupo Austral, também pouco estudado nos campos da teoria e do projeto arquitetônico. Formado no final da década de 30 em Buenos Aires, o coletivo de arquitetos tem sua trajetória influenciada pelo arquiteto franco-suíço Le Corbusier, sendo um dos primeiros grupos no continente a se engajar no desenvolvimento de uma arquitetura moderna. Entre doze arquitetos, Itala foi a única integrante mulher deste coletivo onde se deu o início de sua trajetória profissional. Restava buscar conhecer quem foi a arquiteta que se integrou, no final da década de 30, a este coletivo de arquitetos homens em busca de uma revolução das ideias e da prática arquitetônica na Argentina.

Figura 1. Itala Fulvia Villa

Fonte: FUZS, 2012, p. 27

A informação sobre a participação de Itala Fulvia Villa no Grupo Austral foi peça fundamental para o início das pesquisas. Apesar de serem poucas e recentes as publicações sobre este coletivo, livros como *La red austral: obras y proyectos de Le Corbusier y sus discípulos en la Argentina, 1924-1965*, de autoria do arquiteto argentino Francisco Liernur em colaboração com o também argentino Pablo Pschepiurca, assim como a tese *Austral 1938 - 1944. Lo individual y lo colectivo* (2012), desenvolvida pelo arquiteto argentino Gonzalo Fuzs, apresentaram informações importantes sobre os trabalhos desenvolvidos e sobre a relevância de Austral para o período de sua formação, mas também sobre as relações sociais estabelecidas entre seus membros.

Publicado em 2008, o livro de Liernur e Pschepiurca é resultado de uma pesquisa de quase três décadas, e gira em torno da presença de Le Corbusier em Buenos Aires e dos desdobramentos resultantes de seus esboços iniciais para o plano urbanístico da capital argentina, assim como das relações estabelecidas entre o arquiteto franco-suíço e seus colaboradores argentinos. São analisados, portanto, os planos urbanísticos de 1929, o de 1937, já com a participação dos arquitetos argentinos, e a frustração do plano de 1948/49. A rede Austral mencionada no título do livro corresponde à formação do Grupo Austral, da qual Itala Fulvia Villa fez parte. Contudo, a obra não se prende em descrever a trajetória de seus integrantes ou de suas obras, podendo-se dizer que o foco não está na abordagem sobre a formação ou desenvolvimento do Grupo.

Já a tese de doutorado do arquiteto argentino Gonzalo Fuzs (1974), defendida na Universitat Politècnica de Catalunya, na Espanha, resulta em um abrangente trabalho de investigação de toda a trajetória do Grupo Austral. A tese é produto de vastas pesquisas em acervos familiares dos principais integrantes do grupo, como os arquitetos Antonio Bonet, Jorge Ferrari Hardoy e Juan Kurchan, assim como pesquisas em arquivos de instituições e centros de documentações da Argentina, Espanha, na Fondation Le Corbusier em Paris, e na biblioteca da Universidade de Harvard, onde se encontra a coleção especial de arquivos do arquiteto Ferrari Hardoy.

Na tese de Fuzs, ao contrário da obra de Liernur, o Grupo Austral tem papel preponderante e protagonista, e as informações apresentadas

giram em torno das relações estabelecidas entre seus integrantes, com citações de cartas e registros fotográficos, além da análise das obras desenvolvidas pelo coletivo de arquitetos. Apesar de apresentar um conteúdo extremamente abrangente e rico de informações sobre todos os integrantes e a grande maioria das obras, a tese de Fuzs, traz um maior destaque às participações de Bonet, Kurchan e Hardoy em comparação com os demais integrantes do Grupo Austral.

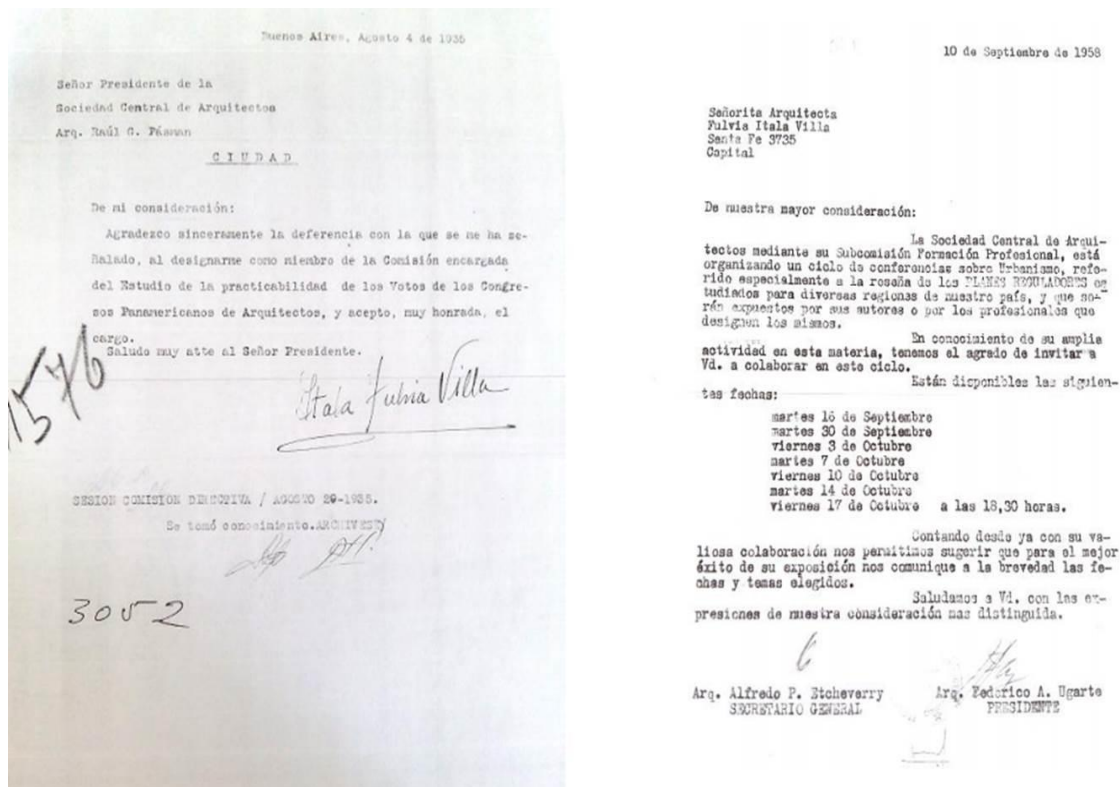
Ambas as publicações, apesar de não ressaltarem ou qualificarem a participação de Itala Fulvia Villa no coletivo de arquitetos, trouxeram uma espécie de roteiro de pesquisa para buscar compreender qual foi a contribuição da arquiteta para o campo da arquitetura e do urbanismo na Argentina.

Com base em cada informação citada nas publicações, foi-se formando uma espécie de banco de dados para pesquisas mais aprofundadas. Índícios sobre a formação acadêmica e profissional de Itala Fulvia Villa, proximidades com arquitetos específicos do grupo, referências bibliográficas, filiações a entidades argentinas, acervos a serem pesquisados em Buenos Aires.

Dentre os principais deles, cabe destacar a Sociedad Central de Arquitectos, uma das entidades profissionais mais antigas da Argentina, fundada em 1886, da qual Itala Fulvia Villa foi filiada antes mesmo de sua graduação. Localizada em um prédio histórico da capital argentina, a SCA conta com uma biblioteca e um acervo de correspondências e dados sobre seus membros, desde o início de sua criação. A carpeta de N° 669 guarda todas as correspondências entre a

entidade e Itala Fulvia Villa, e o acesso a ela trouxe informações que os meios digitais e as publicações impressas não abordavam, ampliando o leque de possibilidades de pesquisa sobre sua atuação profissional e também sobre dados pessoais. Foi a partir desta *carpeta* composta por documentos datilografados e assinados a mão que informações como ano de nascimento e de sua formação acadêmica, filiação, nomeações públicas e atividades desenvolvidas vieram a ser conhecidas. A partir delas, criou-se um fio condutor para pesquisas adicionais, que deram corpo a narrativa desenvolvida na dissertação.

Figura 2: Correspondências entre a Sociedad Central de Arquitectos e Itala Fulvia Villa.



Fonte: Carpeta n.669, Sociedade Central de Arquitetos, Buenos Aires

A proposta de analisar a trajetória intelectual de Itala Fulvia Villa estabeleceu a necessidade imprescindível de se buscar compreender os caminhos percorridos por ela até alcançar os resultados profissionais obtidos coletiva ou individualmente. Assim, a pesquisa objetivou apresentar uma resumida narrativa biográfica da arquiteta argentina cuja atuação profissional teve como ponto de partida o período de sua formação acadêmica. Considerou-se o pressuposto de que o local de aprendizagem no qual Itala estava inserida foi também o palco para o início das inquietações pessoais, e da percepção de ambições coincidentes e coletivas, fazendo da Universidade de Buenos Aires um ambiente decisivo para sua carreira, o local de ligação entre os estudantes de arquitetura que criariam o Grupo Austral.

Deste modo, a breve biografia desenvolvida na dissertação entrelaça informações relacionadas à sua formação familiar, acadêmica. Foram investigados os acontecimentos pessoais relevantes, as relações de amizade e de trabalho estabelecidas com arquitetos e outros setores da sociedade, os cargos profissionais e as atividades desenvolvidas ao longo dos anos, as relações entre os cargos públicos exercidos e os acontecimentos políticos no país, as posturas defendidas e os caminhos percorridos por Itala Fulvia Villa na arquitetura e no urbanismo.

A pesquisa revelou uma arquiteta comprometida com o desenvolvimento de Buenos Aires e de demais cidades ao longo de sua trajetória profissional, por meio do desenvolvimento de projetos de edifícios particulares e públicos, e de planos urbanos e diretores

realizados durante os anos em que Itala atuou em cargos públicos voltados ao Planejamento Urbano, assim como em sua atuação docente. Desde o início das pesquisas, o que se pôde perceber é que o trabalho e a contribuição de Itala Fulvia Villa teve início com a formação do Grupo Austral, mas foi muito além dele.

Nascida em 20 de janeiro de 1913 em Buenos Aires, Itala Fulvia Villa era filha de Santina Pasini Villa e do engenheiro Celestino Villa, ambos de origem italiana. É a sexta mulher graduada arquiteta e urbanista pela Universidad de Buenos Aires, e a única a obter esta formação no ano de 1935 (BELLO, 1997). A década de sua trajetória acadêmica coincide com um período de intensas transformações na capital argentina, marcada por um acelerado crescimento demográfico, e também a um período de ascensão feminina às universidades e do curso de arquitetura no país.

Em 1932, antes mesmo de sua formação acadêmica, Itala torna-se sócia aspirante da Sociedad Central de Arquitectos, onde passa a integrar, a partir de 1935, grupos e ações relacionadas à organização de eventos e atividades de fomento da prática profissional da arquitetura e urbanismo, como “la Comisión encargada del Estudio de la practicabilidad de los votos de los Congresos Panamericanos de Arquitectos” e a “Comisión Organizadora del II Salón de Arquitectura”. No ano seguinte, participa da comissão “Salón de Arquitectura” de 1936-1937, juntamente com os arquitetos Finlandia Pizzul (primeira mulher a graduar-se arquiteta na Argentina), Enrique G. Quincke, Raúl J. Méndez, Luis Ceci e Remo R. Bianchedi.

Já como sócia ativa da SCA, em junho de 1937 Itala participa da viagem à Europa com um grupo de arquitetos recém-formados na Escuela de Arquitectura da UBA. O grupo era composto por 24 arquitetos, dos quais apenas 22 regressam a Buenos Aires. Era o início do processo de formação do Grupo Austral.

Dos 24 integrantes da viagem, Jorge Ferrari Hardoy (1914-1977) e Juan Kurchan (1913-1975) permanecem na Europa e são aceitos como colaboradores no escritório de Le Corbusier. Os argentinos participariam juntamente com o arquiteto catalão Antonio Bonet, do desenvolvimento de um plano urbanístico para Buenos Aires, iniciado por Le Corbusier em 1929.

Desde a capital argentina, os arquitetos Abel López Chas, Ricardo Vera Barros e Itala Fulvia Villa contribuía com os trabalhos de Kurchan e Ferrari em Paris. Itala foi uma das principais colaboradoras entre os colegas, sendo a responsável pelo envio de detalhes fotográficos do então recente plano aerofotográfico realizado pelo Ministério da Marinha, além de minuciosa informação sobre os bairros de Belgrano, Urquiza e Flores, e croquis explicativos sobre as calçadas, ruas e avenidas da capital argentina (FUZS, 2012). Além de dar-lhes subsídios técnicos a Ferrari e Kurchan para o desenvolvimento da proposta, Itala mantinha com os arquitetos uma relação de amizade e afeto, e demonstrava em cartas o entusiasmo e a defesa dos ideais modernos, como explicitado em trecho da carta endereçada à Jorge Ferrari Hardoy, em janeiro de 1938:

Y total cada vez más hay que pensar que hay que moverse y que hacer algo y poner algo de nosotros mismos para tratar de iniciar un

movimiento de reacción contra los mismos jóvenes que tienen el alma vieja, que necesitan impregnarse de conceptos “modernos” no solo en las formas artísticas sino en la misma vida! Y hay que hacerlo de corazón, de alma y si al principio cuesta por medio de las obras hay que hacerlo por las ideas, casi diría una revolución social de desahogamiento y de renovación. Bueno, volviendo de Europa uno queda amargado de ver todo esto, pero con más entusiasmo que nunca para luchar y trabajar y con más esperanzas que nunca de vencer. (Carta de Itala Fulvia Villa a Jorge Ferrari Hardoy, 12-01-1938.) (FUZS, 2012, p. 124).

Ferrari Hardoy, Kurchan e Bonet retornam à Buenos Aires na primavera de 1938, período que marca a formação do Grupo Austral. Os arquitetos traziam na bagagem as influências de Le Corbusier, das pinturas surrealistas e cubistas, das produções de arquitetos e intelectuais estrangeiros, assim como a intenção de incorporar à prática da arquitetura e do urbanismo na Argentina, elementos provenientes de outras disciplinas como a psicologia coletiva e o surrealismo abstrato.

O coletivo de arquitetos era formado pelo catalão Antonio Bonet, e pelos argentinos Juan Kurchan, Jorge Ferrari Hardoy, Alberto Le Pera, Abel López Chas, Luis Olezza, Samuel Sanchez de Bustamante, Ricardo Vera Barros, Hilario Zalba, Simón Ungar, Valerio Peluffo, Jorge Vivanco e Itala Fulvia Villa.

Em junho de 1939, o coletivo de arquitetos publica na revista argentina *Nuestra Arquitectura* o Manifesto denominado *Voluntad y Acción* e o documento *Por el Progreso de la Arquitectura*, marcando o início formal do Grupo Austral.

Figura 3. Capa da publicação de número 1 de Austral, e a folha de abertura do Manifesto “Voluntad y Acción”



Fonte: Revista Nuestra Arquitectura, n.6, jun. 1939

Em linhas gerais, Austral trazia um amplo desejo de renovação do ensino e da prática arquitetônica, defendendo entre diversos aspectos, a unidade entre arquitetura, urbanismo e arquitetura interior, a prática da arquitetura moderna como um conjunto de proposta nacional, estendendo o planejamento urbano para cidades do interior.

O primeiro trabalho da arquiteta Itala Fulvia Villa no Grupo Austral ocorreu em 1939, e corresponde à proposta para a Cidade Universitária de Buenos Aires. O projeto incluía, para além dos edifícios de aulas, moradias estudantis e quadras de esportes, outras edificações como: museus, áreas de exposições, espaços verdes, cafés,

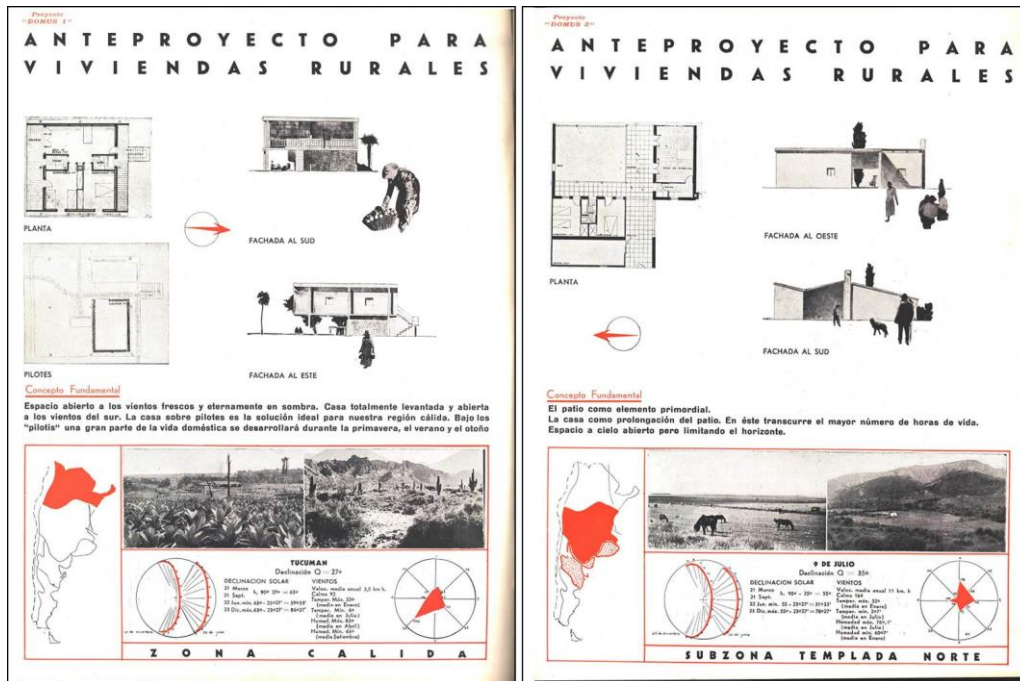
locais de conferências e concertos, teatro fechado e ao ar livre, totalizando 26 edifícios ou setores. Itala Fulvia Villa comandou o desenvolvimento da proposta de implantação do conjunto e o projeto do Museu do Conhecimento (FUZS, 2012).

O primeiro trabalho coletivo de Austral para um concurso também ocorreu em 1939, quando o grupo desenvolveu os projetos para o Concurso de Viviendas Rurales (figura 04), promovido pelo Banco de la Nación. Itala teve papel importante em seu desenvolvimento, ao definir uma divisão territorial do país a partir de questões climáticas e de tipologias de materiais construtivos que até o momento não haviam sido utilizados no país. Os anteprojetos para as moradias rurais traziam soluções que primavam pelo conforto, economia construtiva, pelo conceito de “standard variable”, e pela intenção de “dotar a cada familia del campo de una nueva morada que satisfaga, no solamente las exigencias del cuerpo, sino también las del espíritu” (GRUPO AUSTRAL, Austral n.2, 1939). Apesar de não terem sido premiadas, as propostas desenvolvidas pelo grupo possibilitaram que as ideias de Austral fossem apresentadas ao público, por meio de soluções estética e conceitualmente renovadoras.

Em 1937, a parte de sua atuação no Grupo Austral, Itala Fulvia Villa projetou e construiu a primeira obra de sua autoria. Juntamente com a arquiteta Violeta Lorraine Pouchkine, desenvolveram a Casa Arcos 2952 (figura 05), no bairro de Nuñez. O edifício de dois andares superiores é composto por quatro unidades habitacionais. A construção traz elementos característicos da arquitetura moderna e configura-se

como uma caixa suspensa que libera o térreo para a rua, a partir de um lote sem muros frontais.

Figura 4. Anteprojetos para Viviendas Rurales, publicados em Austral 2



Fonte: Revista Nuestra Arquitectura n. 12, dezembro de 1939

Figura 5. Casa Arcos 2952, Buenos Aires, 1939



Fonte: Autora. Buenos Aires, setembro de 2015

A continuidade da atuação profissional de Itala Fulvia Villa à parte do coletivo de arquitetos ocorreu em anos subsequentes, já que em 1939 houve uma dispersão explícita do Grupo Austral, finalizado, ainda que de maneira não formal, em 1945.

A partir desse ano, os trabalhos desenvolvidos por Itala Fulvia Villa estavam voltados, em grande medida, aos projetos urbanos e de caráter público, exercendo, principalmente, a profissão de urbanista. Sob este aspecto, é possível afirmar que Itala se manteve firme e fiel aos pressupostos do manifesto *Voluntad y Acción*, acreditando que a arquitetura, quando aliada ao urbanismo, pudesse ser capaz de resolver os problemas básicos das cidades modernas. Assim, o urbanismo foi o foco de Itala Fulvia Villa durante os anos seguintes.

Um exemplo dessa mudança é o trabalho desenvolvido em parceria com Horacio Nazar em 1945: uma proposta de urbanização para o bairro de Bajo Flores, em Buenos Aires. O projeto correspondia a um bairro-parque de moradias para trabalhadores e aliava os conceitos da Carta de Atenas ao que seria o selo peronista: modernos pavilhões de moradia para os trabalhadores aliados ao planejamento urbano (BALLENT, 2009). Apesar de não ter sido executado, a proposta recebeu o Primeiro Prêmio do VI Salão Nacional de Arquitetura.

Figura 6. Itala Fulvia Villa apresentando o projeto de Urbanização de Bajo Flores. Projeto desenvolvido por Itala Fulvia Villa e Horácio Nazar. Buenos Aires, 1945



Fonte: Disponível em: <<https://undiaunaarquitecta.wordpress.com/2015/05/11/itala-fulvia-villa-1913-1991/>>. Acesso em: 20 de mai. de 2015.

A atuação de Itala Fulvia Villa em órgãos de planejamento e urbanismo municipais iniciou-se em 1946, período da primeira presidência de Juan Domingo Perón. Naquele ano, Itala ocupou a frente da División de Información Urbana, órgão da Secretaría General de Obras Públicas de Buenos Aires, juntamente com os arquitetos Campos Urquiza e Horacio Nazar. Os trabalhos objetivaram gerar conclusões para o futuro plano integral da cidade. No ano seguinte, a arquiteta integra a equipe do Grupo de Estudio del Plan de Buenos Aires vinculado a Secretaria de Obras Publicas y de Urbanismo. Sob o comando de Ferrari Hardoy, a equipe composta por Odília Suárez, Bonet, Kurchan e Jorge Vivanco, entre outros atuou até 1949, e

retomou as propostas do plano de Buenos Aires de 1938, desenvolvidas em Paris.

Durante a década de 50, Itala foi designada para dirigir ou integrar equipes para diversas atividades desenvolvidas pela Sociedad Central de Arquitectos, como a designação para ser delegada do “Primer Congreso Argentino de Higiene de las Ciudades”, participando da comissão de n. XI, “Cementerios”, e em 1957, foi designada a integrar a “Sub-Comisión de Urbanismo”, num grupo formado por 15 arquitetos da instituição.

Em 1957, somando à sua atuação profissional como arquiteta e urbanista, Itala Fulvia Villa iniciou breve carreira docente no curso de Arquitectura da Universidad Nacional de La Plata. Sob o comando do arquiteto Hilario Zalba, a arquiteta foi nomeada “Jefe de trabajos técnicos en la Cátedra Urbanismo II”, e em junho de 1958 foi nomeada como Professor Adjunto Interino da disciplina de Urbanismo II, disciplina compartilhada com Francisco Garcia Vázquez até 1962, ano em que ambos renunciaram aos cargos.

Ainda em 1958, Itala Fulvia Villa fez parte do Conselho Diretivo da OPRBA, destinado à Organización del Plan Regulador de Buenos Aires, presidido pelo arquiteto Eduardo Sarrailh, e formado por importantes arquitetos-urbanistas como Odília Suarez, Francisco Vázquez, Jorge Goldemberg e Clorindo Testa. O plano de Buenos Aires foi aprovado em 1962.

Como membro da Dirección General de Arquitectura y Urbanismo, Itala coordenou construção do Cementerio de Flores, e

projetou os Panteones do Cementerio de la Chacarita em 1958 (MOISSET, 2015). Este é composto por galerias subterrâneas para gavetas mortuárias organizadas entre jardins internos, coberturas suspensas, passarelas e elementos vazados, todos em concreto aparente.

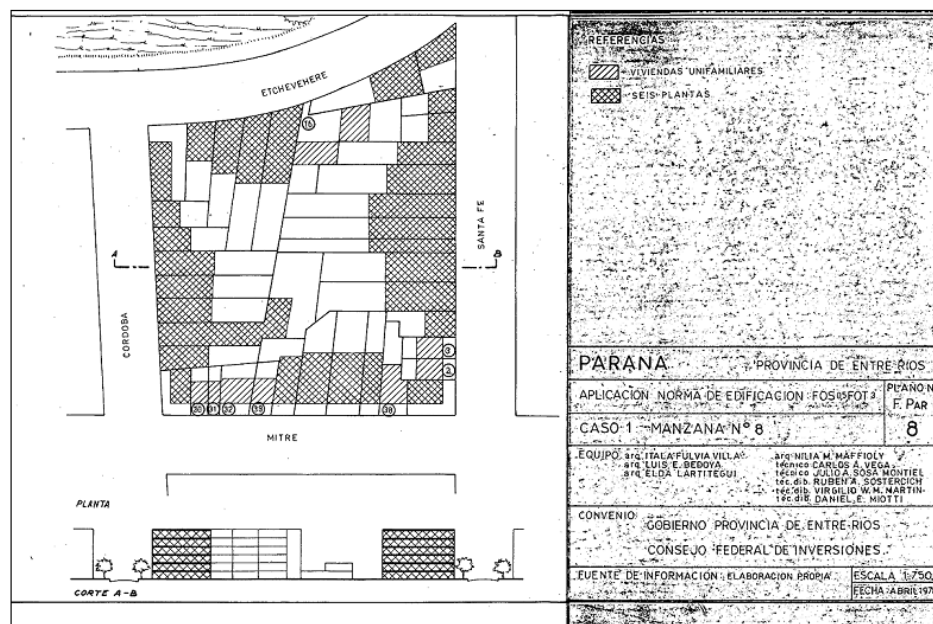
Figura 7. Panteones del Cementerio de La Chacarita



Fonte: Autora. Buenos Aires, setembro de 2015.

Sobre a década de 60 e parte da década de 70 não foram encontradas informações profissionais de Itala Fulvia Villa, e em 1978, sua atuação como urbanista ganhou destaque novamente. Neste ano, Itala coordenou um estudo de planejamento urbano para a Subsecretaria de Planejamento da província de Entre Rios. O estudo baseou-se na elaboração de propostas de planejamento para 10 cidades argentinas: Coló, Concepción del Uruguay, Concordia, Chajari, Diamante, Gualeguay, Gualeguaychú, San José, Villaguay e assistência técnica ao plano urbanístico do município de Paraná.

Figura 8: Prancha do estudo desenvolvido para o município de Paraná



Fonte: Subsecretaria de Planeamiento de Entre Ríos. Disponível em:

<<http://biblioteca.cfi.org.ar/documento/estudio-de-planeamiento-urbano-para-la-subsecretaria-deplaneamiento-provincia-de-entre-rios/>>. Acesso em: 10/07/2015.

No ano seguinte, em 1979, aos 66 anos de idade, Itala ocupou o cargo de representante da “Federación Argentina de Mujeres Universitarias”, a FAMU, organização não governamental e sem fins lucrativos que objetiva agregar universitárias do país, promover a valorização e reconhecimento de sua capacidade profissional. (MOISSET, 2015).

Itala Fulvia Villa faleceu em 1991, aos 78 anos de idade, deixando um vasto repertório de projetos e obras, resultado de seu grande envolvimento com a arquitetura moderna e intenção renovadora de desenvolvimento do urbanismo argentino.

Ao longo da sua vida, Itala Fulvia Villa construiu uma trajetória profissional consistente, e, portanto, trazer à tona as informações

apresentadas neste artigo é uma forma de valorizar sua contribuição como arquiteta e urbanista, fazer valer as dificuldades enfrentadas e as defesas ao longo de sua atuação. É uma forma de aprender e transmitir informação sobre um nome feminino na arquitetura latino americana, e uma tentativa de demonstrar que as mulheres são parte fundamental no desenvolvimento da arquitetura, discussão, e construção do desenho urbano. É preciso trazê-las à luz do dia, dos anos e da história da arquitetura e do urbanismo.

REFERÊNCIAS

BALLENT, Anahí. *Las huellas de la política*. Vivienda, ciudad, peronismo. Buenos Aires, 1943-1955. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes – Prometeo, 2009

BELLO, Roxana di. La presencia femenina en las aulas de la UBA: las primeras arquitectas. II Encuentro Nacional – La Universidad como objeto de Investigación. *Centro de Estudios Avanzados*, Universidad de Buenos Aires, 1997. Disponível em: <http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/cea_1/3/23.htm>. Acesso em: 07 de dez. de 2014.

CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES. *Estudio de Planeamiento Urbano para la subsecretaría de planeamiento, provincia de Entre Ríos*, 1978. Disponível em: <<http://biblioteca.cfi.org.ar/documento/estudio-de-planeamiento-urbano-para-lasubsecretaria-de-planeamiento-provincia-de-entre-rios/>>. Acesso em: 10/07/2015.

FUZS, Gonzalo. *Austral 1938-1944: lo individual y lo colectivo*. 2012. 352f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universitat Politècnica de Catalunya, Departament de Projectes Arquitectònics. Barcelona, 2012. Disponível em: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/109039>>. Acesso em: 08 de ago. de 2014.

GRUPO AUSTRAL, Austral 1. *Nuestra Arquitectura*, Buenos Aires, Argentina, n.6, junho 1939. Disponível em: <http://biblioteca.fadu.uba.ar/tikiindex.php?page=nuestra_arquitectura>. Acesso em: 25 de nov. de 2014.

LEÓN, Ana Maria. Las mujeres y el campo expandido de la arquitectura. *Arquine*, 2013. Disponível em: <<http://www.arquine.com/las-mujeres-y-el-campo-expandido-de-la-arquitectura/>>. Acesso em: 11 ago. de 2014.

LIERNUR, Jorge Francisco. *La red Austral: obras y proyectos de Le Corbusier y sus discípulos en la Argentina (1924-1965)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2008.

LIMA, Ana Gabriela Godinho. *Arquitetas e Arquiteturas na América Latina do século XX*. 2000. 115f. Dissertação. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAUUSP, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://femininoeplural.files.wordpress.com/2014/03/arquitetasalxx_final.pdf>. Acesso em: 19 de mar. de 2014.

_____. *Reverendo a História da Educação: uma perspectiva feminista*. 2004. Tese (Doutorado em História da Educação e Filosofia do Conhecimento) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FAGED USP – São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/133AnaGabrielaGodinhoLima.pdf>>. Acesso em: 19 de mar. de 2014.

MOISSET, Inês. Itala Fulvia Villa 1913-1991. *Un dia Una Arquitecta*, 11 de maio de 2015. Disponível em: <<https://undiaunaarquitecta.wordpress.com/2015/05/11/italafulvia-villa-1913-1991/>>. Acesso em: 20 de mai. de 2015.

SOCIEDAD CENTRAL DE ARQUITECTOS. *Carpeta de correspondencia entre la entidad y Itala Fulvia Villa*. Carpeta N° 669, Buenos Aires, SCA.

WAISMAN, Marina. *El interior de la historia*. Bogotá: Escala, 1993.

VIVA O CINEMA E A ARTE LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES(AS)

Hêlena Paula Domingos Carvalho ⁴¹

Denise Rosana da Silva Moraes ⁴²

INTRODUÇÃO

A discussão dos temas Mídias, Interdisciplinaridade e Formação de Professores/as, inscreve-se na contemporaneidade no amplo movimento de reflexão crítica sobre as formas de avanço da ciência e da tecnologia, impelindo-nos a desbravar novas paisagens que forneçam elementos de análise para a compreensão da interdisciplinaridade, essa ciência que se faz presente e premente.

O objetivo deste capítulo é problematizar e ainda promover reflexões pedagógicas acerca de como a mídia cinema, nosso objeto de estudo, contribui para uma leitura crítica da realidade. Em consonância com este objetivo geral, propor a inserção teórico-prática desta mídia no fazer pedagógico dos/as professores/as, por meio de diálogos

⁴¹ Aluna de doutorado do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Foz do Iguaçu; mestre pela mesma instituição, graduada em letras. professora da Rede Básica da Educação Estadual do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa: Políticas de ação educativa, avaliação, mídias e formação de professores – PAMFOR, cadastrado no CNPq. E mail: pauladomingos08@gmail.com

⁴² Doutora em Educação, coordenadora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras e professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus Foz do Iguaçu. Líder do Grupo de Pesquisa: Políticas de ação educativa, avaliação, mídias e formação de professores – PAMFOR, cadastrado no CNPq. E-mail: denise.moraes@unioeste.br

interdisciplinares com os docentes que lecionam as distintas disciplinas que integram a matriz curricular da Educação Básica.

O que nos motiva para a proposição desta investigação da mídia cinema em diálogo interdisciplinar com a arte literária, é a experiência como professora da área de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior.

Sempre foi uma constante em nossa prática docente a curiosidade epistemológica pelo trabalho com a Literatura e o Cinema, no intuito de promover a linguagem audiovisual aliada às reflexões permanentes das temáticas propiciadas pelo campo literário, relacionando tempo, história e memória.

Neste artigo utilizaremos a mídia cinema como objeto de estudo na formação dos/as professores/as. Neste escopo, problematiza: Como a mídia cinema contribui para uma leitura crítica da realidade? Assim, ao encampar esta mídia como objeto de estudo, corroboramos o pensamento de Myskiw (2005), ao assinalar que o cinema na sala de aula e no espaço escolar tem a efervescência de ultrapassar as fronteiras geográficas, históricas e políticas, propiciando relevantes e necessários desvelamentos.

Importa aqui, destacar, a contribuição dos Estudos Culturais, aporte teórico que fundamenta este artigo, que nas palavras de Johnson (2006, p. 16) “buscam contribuir para diminuir a separação entre Humanidades e Ciências Sociais, ao fazer com que categorias literárias e preocupações estéticas sejam relacionadas com questões sociais”.

Assim, elencamos os seguintes objetivos específicos na proposição deste artigo, objetivo geral a inserção teórico-prática da mídia cinema no fazer pedagógico dos/as professores/as da Educação Básica, com a possibilidade da crítica: 1) contribuir, por meio da pesquisa, para que os(as) professores(as) estabeleçam relações dialógicas como o conhecimento interdisciplinar na possibilidade de integração dos campos do saber; 2) perceber a mídia cinema, como objeto de estudo, e sua relação estética e literária com questões sociais entrelaçadas nos conteúdos escolares que compõem a matriz curricular; 3) problematizar relações de poder imbricadas na seleção dos filmes endereçados para este artigo, à luz dos Estudos Culturais com vistas à ressignificação da prática docente.

Por essas sendas, tendo como referência os filmes *1984*, lançado em 1984, oriundo da obra literária homônima de George Orwell (1903-1950), e *Frankenstein*, lançado em 2004, inspirado na obra clássica da literatura romântica do século XIX, escrita no ano de 1818 por Mary Shelley (1797-1851). A intenção é pautar, e ao mesmo tempo, aproximar o debate entre a educação e o cinema, na formação de professores/as.

Neste contexto, destacamos que a escolha dos filmes segue um critério pessoal e social. Social porque foram filmes que marcaram épocas e desnudaram a realidade circundante, expondo o controle social por meio da tortura e vigilância, bem como a fragilidade do ser humano identificado ora com o criador, ora com a criatura, numa tentativa de deter sua finitude.

Ainda, buscamos auxílio em Johnson (2006) para explicar o critério social que nos levou à escolha dos filmes que mesclam relações de poder que envolvem consciência e subjetividade, identidade e diferença, e, portanto nosso critério de escolha tampouco pode ser dissociado do nível social e pessoal, uma vez que os filmes marcaram subjetivamente nossa experiência como professora da área da Literatura que sempre buscou integrar o cinema na sala de aula, com a finalidade de analisar contextos sócio históricos, ideológicos, confrontando realidades políticas desiguais, numa tentativa de propor aos/às educandos/as uma leitura dialética e contra hegemônica para além do espaço escolar.

Para Johnson (2006, p. 25) o campo teórico dos Estudos Culturais: “dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais”. Assim, podemos depreender que não há como dissociar o subjetivo do objetivo, o ser pessoal do social. Se nosso propósito como professores/as é formar um ser integral, como podemos ensinar e aprender de forma tão fragmentada?

Na busca por respostas que nos auxiliem nessa compreensão, é que propomos dialogar com nossos pares acerca de uma perspectiva interdisciplinar de ensino e aprendizagem, que à luz dos Estudos Culturais, possibilite uma leitura contra hegemônica com vistas a uma sociedade menos desigual.

Sob estas sendas, apresentamos a organização deste artigo, evidenciando que a separação em seções é uma opção metodológica. Para explicitar nesta pesquisa a interlocução entre a mídia cinema e a

educação, é importante aprofundar a análise acerca da Interdisciplinaridade, campo teórico de nossas considerações nos debates formativos junto aos/às professores/as.

Na sequência, apresentamos breve contexto dos filmes e suas referidas épocas, à luz dos Estudos Culturais contextuais, materializados na opção metodológica da pesquisa-ação e análise fílmica. Traz ainda a descrição metodológica da formação continuada para professores/as da rede pública estadual de ensino, em uma escola de grande porte, central da cidade de Foz do Iguaçu.

E, por fim, e não menos importante, apresentamos os diálogos interdisciplinares, bem como sua análise, com relação à inserção teórico-prática da mídia cinema no fazer pedagógico dos/as professores/as, com o intuito de contribuir para uma leitura crítica da realidade.

Com isso, ensejamos que esta pesquisa, contribua para pautar a temática e dar-lhe visibilidade, no sentido de ampliar possibilidades do uso do cinema no espaço escolar, com esperança de ampla repercussão em sociedade.

2 CRUZANDO FRONTEIRAS INTERDISCIPLINARES ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Inicialmente, Japiassu (1976) ao abordar a temática da interdisciplinaridade, expressa que o conhecimento interdisciplinar, até bem pouco tempo condenado ao ostracismo pelos preconceitos positivistas, fundados, segundo o autor, numa epistemologia da

dissociação do saber, começa a partir dos anos 1970, a ganhar direitos de cidadania.

Fundado no racionalismo e no empirismo, o paradigma hegemônico da ciência clássica, centra-se em disciplinas, cujo pressuposto é ignorar o que existe “entre” e “além” de suas fronteiras. Norteia-se por uma concepção positivista e objetivista da ciência, com leis determinísticas atemporais, operando a partir de categorias dicotômicas: homem e natureza; ciências e humanidades; objetivo e subjetivo; natureza e cultura; normal e patológico; qualitativo e quantitativo (ALVARENGA ET AL, 2011). Assim, é possível inferir que a interdisciplinaridade apresenta desdobramentos diferenciados no campo do conhecimento e da educação, e, portanto, constitui-se em palavra-chave nas discussões atuais sobre o conhecimento.

Para Simon (2001, p.68), as escolas são equivalentes a “máquinas de sonhos”, ou seja, no ideário do autor, são um conjunto de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a ideia que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades.

Pode ainda, por meio de propostas formativas coletivas, repensar a prática pedagógica, que por vezes é atrelada, no que tange às mídias, ao instrumento, para vincular à ideia de arte eminentemente humana (VIEIRA PINTO, 2008; BENJAMIN, 1987). Favaretto (2004) expressa que tomar o cinema como instância educativa implica redirecionar as tradicionais questões sobre as relações entre

pensamento e sensibilidade, entre juízos de gosto e prazer da fantasia, entre experiência reflexiva e consumo de experiências.

O autor assinala ainda que, em se tratando de cinema e, mais extensamente, de todas as novas tecnologias das imagens, pergunta-se se o que estaria em questão na escola não seria a constituição de verdadeiros laboratórios experimentais da sensibilidade e do pensamento visual.

Corroboramos o pensamento do autor ao ver a mídia cinema no espaço escolar muito mais que mediação pedagógica, mas laboratórios nos quais experimenta-se a fruição estética que a cultura visual sugere com as novas sensibilidades e tecnicidades.

Esta asserção traz o sentido e a finalidade de educar para a sensibilidade intercultural, ainda mais especificamente em um ambiente que contempla diferentes fronteiras, por meio das lentes multifocais do cinema que aproximam ficção e realidade.

3 PEDAGOGIA DA IMAGEM: EXPLORANDO A SENSIBILIDADE HUMANA POR MEIO DE FILMES NO ESPAÇO ESCOLAR

Tecidas considerações acerca dos estudos interdisciplinares em interface com mídia cinema, mesmo que num breve panorama histórico, passamos agora a tratar do *corpus* metodológico, em uma curta exposição dos filmes e suas referidas épocas.

Nesta investigação buscamos problematizar a prática científica interdisciplinar quanto ao caráter pedagógico das produções

cinematográficas, tendo como referência filmes oriundos de obras literárias publicadas no século XIX e século XX. A obra literária *Frankenstein* (1818), originou mais de trinta releituras para as telas do cinema. É neste cenário efervescente da literatura, que Bosi (2006), postula que seria necessário ter perdido todo espírito de rigor para querer definir o Romantismo.

Do livro para a tela, o filme que mais se aproxima da obra original, foi filmado no ano de 2004, e tanto no livro como nas telas do cinema, encontramos a magia presente na música da Nona Sinfonia de Beethoven (1770-1827), composta no ano de 1824, predecessora do movimento Romântico, que como pronuncia Bosi (2006, p.99), “põe em movimento a alavanca do medo, do terror, do arrepio, do sofrimento, e desperta precisamente esse *infinito anelo* (grifos do autor), que é a essência do Romantismo”.

O autor explica que a expressão *infinito anelo* remete à nostalgia do que se crê para sempre perdido. Desejo do que se sabe irrealizável: a liberdade absoluta na sociedade advinda da Revolução de 1789. A percepção é de que a arte, seja a música, ou o cinema caminha par a par com as grandes revoluções humanas e tenta mesmo que não de forma explícita, pronunciar a sua própria perspectiva frente às mudanças sociais. Portanto, é também proposta de nossa investigação, alicerçada aos Estudos Culturais, analisar o papel desempenhado pela mídia cinematográfica por meio de filmes oriundos de obras literárias, na problematização das relações de poder imbricadas nos artefatos culturais e produtos simbólicos midiáticos.

Por meio dos seminários de visualização de filmes e discussões de conteúdos presentes em suas narrativas fílmicas, é nossa proposta ressignificar o que é visto e construir pontes de acesso a essa mídia na escola, no sentido de que os/as professores/as possam responder de que forma veem e os aplicam na vida os conteúdos dos filmes. Benjamin (1987, p.188) expressa:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico, cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo objeto das inerções humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema, seu verdadeiro sentido.

Corroboramos Benjamin, ao denotar a importância do sentido que deva ser atribuído à mídia cinema como contributo pedagógico com potencial altamente criador e problematizador da vida e de contextos humanos como campo perturbador de nossas certezas enunciáveis.

4 FRANKENSTEIN E SUA HÍBRIDA IDENTIDADE

Nosso personagem, o cientista Dr. Victor Frankenstein (criador) e sua criatura constroem suas identidades ao longo de todo filme, a partir da narrativização do eu, ou seja, isso implica que é apenas por meio da relação com o Outro, que construímos nossa identidade. “As identidades são construídas na diferença, e não fora dela” (HALL, 2001, p. 35).

Neste contexto, que tematiza identidade e diferença, Mattos (2005) referindo-se à obra *Frankenstein*, de Mary Shelley (1797-1851),

expressa que a dualidade está presente em sua intensidade máxima e a antítese entre o cientista e sua criatura é muito complexa, e pode ser descrita no maior contexto da literatura romântica e sua característica mitológica. A autora assinala ainda que o sentimento de não-pertencimento é a principal marca da criatura de Frankenstein. “Feito de pó e consciência, o homem se acha dividido entre sua vinculação ao transitório e sua inscrição na eternidade” (MATTOS, 2005, p. 4). Híbrido em sua estrutura ontológica, o será também em seu comportamento, e toda sua obra, quer dizer, toda sua *práxis*, oscilará entre a profundidade da lucidez e a cegueira da impulsividade.

A criatura, muitas vezes confundida com seu criador, o Dr. Victor Frankenstein, representa claramente a face do período Romântico da Literatura, conhecido como *Mal do século* ou *Ultrarromantismo*, considerado a *apoteose* (grifo nosso) do sentimento, na qual sobrevém uma arte mergulhada em paradigmas incomuns.

Vitor Hugo (2007, p.30-31) em seu *Prefácio a Cromwell*, expressa:

Como o entorno está ligado à representação da subjetividade, daí sentimentalismo, a atmosfera adoce com o sujeito, e todos os seres possuem alguma dimensão patológica e fúnebre ou distúrbios de comportamento. A morte é a ameaça constante que pode arrebatá-lo a qualquer um, como sinal de interferência de forças imprevistas. É a predominância do grotesco sobre o sublime.

Enfim, a criatura de Frankenstein, formada por parte de distintos cadáveres e, portanto, de distintas identidades, cumpre perfeitamente sua função *monstruosa* (grifo nosso) de, duplamente revelar e profetizar a crise do sujeito, cujos sinais já podiam ser percebidos no

século XIX, o mesmo século que levou a noção de individualidade a um ponto, até então inconcebível.

5 DESVELANDO FRONTEIRAS EM *1984*, DE ORWELL

A investigação da mídia em geral, e em especial a mídia cinematográfica, objeto de nossas considerações – revela-nos as contribuições do filme *1984*, de George Orwell (1903-1950). Para Wortmann (2007, p. 83) “os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se justificam e se impõe a nós como regimes de verdade”.

Para melhor compreendermos a citação de Wortmann (2007), referenciando o filme *1984*, de Orwell, é que percebemos como determinado discurso liga-se ao poder, regula condutas, forma ou constrói representações, identidades e subjetividades.

O filme/obra propõe-se a cruzar fronteiras, denunciando toda a distopia e os abusos cometidos pelo Partido conhecido como Ingsoc, uma junção de siglas que para além da alegoria, representava a Inglaterra que travava então a Guerra Fria (1945-1991) com a extinta União Soviética.

Em *1984*, o conceito de fronteira perpassa todo o filme, iniciando pela fronteira simbólica de negação dos direitos básicos do ser humano, violados de maneira brutal, física e psicologicamente. Seu protagonista Winston Smith tenta cruzar as diversas fronteiras que se apresentam: a da política, chefiada pelo Partido Comunista (alusão à Revolução Russa e a figura do ditador Stalin), a histórica, porque sua função era

reescrever a História, apagando definitivamente marcas do passado. Fronteira econômica, por causa da miséria que imperava na Oceania, local fictício onde se passa o filme/obra.

Ancorada metodologicamente nas bases da pesquisa-ação, revisão bibliográfica e análise fílmica, tem como pressuposto pautar essa aproximação entre a mídia cinema, a educação, a escola.

Neste contexto, problematiza questões humanas, que na roupagem das alegorias ficcionais, tendem a apreender a realidade criticamente em uma leitura que instiga, motiva, cativa, ao mesmo tempo, que proporciona fruição estética por meio da pedagogia da imagem.

6 VIVA O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

Este artigo encontra-se alicerçado metodologicamente aos fundamentos da pesquisa qualitativa sob o escopo da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002), que pressupõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em técnicas de pesquisa convencional.

Assim, sob a orientação e em consonância com Thiollent (2002), no tocante à organização da pesquisa, descrevemos a organicidade metodológica inicial, compreendendo que dentre uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias, a pesquisa-ação contempla a dinâmica interna do grupo e seu relacionamento com a situação investigada.

Inicialmente, e concomitante, à elaboração de um projeto de extensão devidamente protocolado e tramitado junto às instâncias correlatas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, foi elaborada uma carta convite aos/às professores/as de uma escola pública de Educação Básica situada na região central da cidade de Foz do Iguaçu, para que participassem de encontros de formação sobre a mídia cinematográfica, cuja organicidade se daria por meio de estudos de fundamento teórico sobre o tema, bem como análise de filmes previamente escolhidos.

Foram realizados oito (08) encontros de quatro (04) horas, totalizando trinta e duas (32) horas presenciais e oito (08) horas a distância para elaboração coletiva de um plano de ação interdisciplinar. Essa formação, base para a pesquisa, foi intitulada de “**Viva o Cinema**”, cuja proposta foi vivenciar e celebrar a sétima arte, como contribuição à educação escolar.

Corroborando a pesquisa-ação organizamos seminários de problematização, estudo e tomada de posição quanto ao tema proposto, conforme postula Thiollent (2002, p. 58) “o seminário centraliza todas as informações coletadas e discute as interpretações”. Para a realização dos seminários presenciais, a revisão bibliográfica, os modos de endereçamento e a análise fílmica foram metodologias indicadas. Para compor as análises desta pesquisa, valemo-nos da abordagem multiperspectívica proposta por Kellner (2001).

Por abordagem multiperspectívica, Kellner (2001) explicita que é a presença de várias perspectivas disciplinares conduzindo a uma

discussão interdisciplinar por meio de uma ampla gama de estratégias textuais e críticas para interpretar, criticar e desconstruir as produções culturais. Assim, o autor expressa que uma abordagem multiperspectívica deve necessariamente ser histórica, considerando o contexto social e histórico. Ainda destacamos que o conceito se inspira no perspectivismo de Nietzsche (1998) segundo o qual, destaca Kellner (2001), que toda interpretação é necessariamente mediada pela perspectiva de quem a faz, trazendo em seu bojo, inevitavelmente, valores, pressupostos, preconceitos e limitações.

Assim, Kellner (2001) destaca que para evitarmos a unilateralidade e a parcialidade, devemos aprender como empregar várias perspectivas e interpretações a serviço do conhecimento. Podemos inferir que aplicando essas noções à interpretação cultural, quanto mais perspectivas de interpretação utilizarmos, mais abrangente poderá ser nossa leitura. Desta forma, perspectiva para Kellner (2001) é uma ótica, um modo de ver, e os métodos críticos podem ser interpretados como abordagens que nos possibilitam ver traços característicos dos produtos culturais.

Assim, houve a seleção prévia de duas obras literárias amplamente encenadas pela mídia cinematográfica, oriundas da literatura inglesa e de repercussão mundial, cujas temáticas contemplam o conjunto de saberes disciplinares que compõem a matriz curricular. Esse estudo com professores/as em número de 12 (doze), teve como escopo teórico o campo dos Estudos Culturais. Resumimos

a organização dos seminários de investigação embasados em (THIOLLENT, 2002, p.59):

Quadro 1 - elaboração própria, com embasamento em Thiollent (2002)

1. Definição do tema;
2. Elaboração da problemática na qual será tratado o problema e a hipótese da pesquisa;
3. Organização dos grupos de estudos, coordenação das atividades;
4. Seminário avaliativo proveniente do grupo de estudos;
5. Elaboração das interpretações;
6. Busca de soluções e definição das diretrizes de ação;
7. Acompanhamento e avaliação das ações;
8. Divulgação dos resultados pelos canais apropriados.

Neste âmbito, a pesquisa acontece vinculada ao que Thiollent (2002) denominou de nível microssocial, ou seja, abrange indivíduos e pequenos grupos.

Essa modalidade de pesquisa é o caminho metodológico utilizado para direcionar a investigação e estudo em conjunto com professores/as de uma escola pública de Educação Básica, pode ser encerrada na frase que a nosso ver, melhor define este tipo de pesquisa: ação-reflexão-ação.

Apresentamos uma descrição mais detalhada da metodologia orientadora da organização dos seminários de formação continuada com os/as professores/as da rede.

Quadro 2 – Descrição do primeiro encontro (elaboração própria)**Primeiro encontro: diálogos iniciais**

No primeiro encontro, as temáticas abordadas foram a **interdisciplinaridade** como campo teórico e breve introdução sobre os **Estudos Culturais**.

O registro e análise dos seminários contará com a descrição por meio de um diário de campo, bem como o diálogo com os pares sobre o contexto formativo.

Data: 14 de abril de 2015.

Temática/Textos

● *Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas*, de Rosa Maria Bueno Fischer (2007); como primeira abordagem sobre a mídia como um potencial pedagógico.

● *Epistemologia da Interdisciplinaridade*, de Olga Rocha Pombo (2004), com o intuito de embasar a ação interdisciplinar.

● *Cartografia dos Estudos Culturais*, de Ana Carolina D. Escosteguy (2010), intitulado *Estudos Culturais: uma perspectiva histórica – uma narrativa possível ou a versão britânica*. Leitura e análise do 1º capítulo, com o objetivo de abordar os estudos de cultura.

Metodologia: leitura dos textos e debate entre os/as professores/as participantes.

Quadro 3- Descrição do segundo encontro (elaboração própria)

Segundo encontro: contexto histórico – relações interdisciplinares entre os campos do saber
Data: 23 de abril de 2015.
Temática/Textos: <ul style="list-style-type: none">• Contextualização histórica do Romantismo e exibição do filme <i>Frankenstein</i>, lançado em 2004.
Metodologia: visualização do filme e interpretação das temáticas abordadas em seu contexto.

Quadro 4- Descrição do terceiro encontro (elaboração própria)

Terceiro encontro: interdisciplinaridade e estudos culturais
Data: 28 de maio de 2015.
Temática/textos: <ul style="list-style-type: none">• Literatura e Cinema numa perspectiva interdisciplinar de trabalho pedagógico;• <i>Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade</i>, de Alvarenga et al (2011);• Impressões dos/as professores/as sobre o filme <i>Frankenstein</i>.
Metodologia: leitura, contextualização e debate entre os/as participantes.

Quadro 5- Descrição do quarto encontro (elaboração própria)

Quarto encontro: memória, mídia e juventude no cinema
Data: 04 de junho de 2015.
Temática/textos: <ul style="list-style-type: none">• <i>Mídia, Juventude e Memória Cultural</i>, de Rosa Maria Bueno Fischer (2007);• Relato dos/as professores/as que utilizaram o filme <i>Frankenstein</i> em suas aulas;
Metodologia: leitura, análise e reflexões.

Quadro 6- Descrição do quinto encontro (elaboração própria)

Quinto encontro: currículo interdisciplinar e a convergência dos campos do saber
Data: 11 de junho de 2015.
Temática/textos: <ul style="list-style-type: none">• Contexto histórico do filme <i>1984</i> e sua relação interdisciplinar com os distintos campos do saber;• Algumas temáticas presentes no filme <i>1984</i> de Orwell: Revolução Russa (1917), Guerra Fria (1946-1991), Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Ideologia, Poder, Fetiche, Reificação, Identidade, Diferença, Torturas, Superexposição, Opressão, Presença das tecnologias, Advento da Internet, entre outros.

- *Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de Professores/as*, de Ivani Catarina A. Fazenda (2008);
- Exibição do filme *1984*, de Orwell.

Metodologia: leitura, análise, debate entre os/as participantes e visualização do filme.

Quadro 7- Descrição do sexto encontro (elaboração própria)

Sexto Encontro: A Pedagogia Da Imagem

Data: 18 de junho de 2015.

Temática/Textos:

- Impressões dos/as professores/as sobre o filme *1984*;
- **Metodologia:** reflexões, análises e leituras.

Quadro 8- Descrição do sétimo encontro (elaboração própria)

Sétimo encontro: analogias entre *Frankenstein* e *1984*

Data: 25 de junho de 2015

Temática/Textos:

- Analogias entre *Frankenstein* e *1984*;
- *Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação*, de Rosa Maria Bueno Fischer (2002).

Metodologia: leitura, análise e debate sobre o texto e identificação de pontos de aproximação e de afastamento entre os dois filmes.

Quadro 9- Descrição do oitavo encontro (elaboração própria)

Oitavo encontro: relatos de experiências da formação viva o cinema
Data: 02 de julho de 2015
Temática/Textos: <ul style="list-style-type: none">• Relatos de experiências compartilhadas pelos/as professores/as participantes;• Avaliação do curso de extensão mediante diálogo final e registro das respostas dos/as professores/as.
Metodologia: reflexões sobre o evento de formação continuada.

7 ANÁLISE DESCRITIVA E INTERPRETATIVA DOS ENCONTROS

O primeiro encontro de formação ocorreu no dia 14 de abril de 2015, e foi apresentada a pesquisa e suas contribuições científicas. Expusemos os objetivos da formação, bem como da natureza interdisciplinar da investigação. A formação continuada contou com a participação de 12 professores/as da rede pública estadual de ensino que lecionam distintas disciplinas do currículo escolar.

Ainda neste encontro foi abordado o contexto histórico das épocas que despontavam as referidas obras literárias. Importante destacar, que neste primeiro encontro compareceram 10 (dez) professores/as. Entre os participantes da pesquisa, presentes às áreas da Matemática, Biologia, Arte, História, Geografia, Língua Portuguesa e Literatura, Pedagogia, Espanhol, Educação Física e Química. Esses respectivos campos do saber buscam, como bem já o relataram os/as professores/as participantes, integrar os conhecimentos de maneira a ressignificar sua prática docente. Destacamos que metodologicamente para organizar a pesquisa e preservar os/as participantes, suas respostas e contribuições serão registradas com o uso de letras.

As questões:

A primeira pergunta foi em relação ao uso da mídia cinema em sala de aula. Dos 10 (dez) professores/as que responderam à indagação, 04 disseram que sim, 01 foi enfático no não e 05 responderam às vezes. Ainda em nível inicial de diálogo ao serem questionados de que maneira utilizam a mídia cinema em suas aulas, os/as professores/as que sinalizaram com a resposta positiva expuseram que o uso dessa mídia tem se dado da seguinte forma didática:

“Recorte de cenas de filmes para enfatizar os conteúdos abordados e ou fixação dos conteúdos” (professora A);
“Contextualização dos conteúdos programáticos, propiciando a discussão e resultando em construir o conhecimento” (professora B);
“Através de documentários, curta metragem, recorte de filmes” (professora C);
“Documentários, curta metragem e recortes de filme”

(professora D). Uma professora foi enfática ao afirmar: “Não utilizo” (professora E).

Já em relação aos que se referiram ao utilizar essa mídia em seu fazer pedagógico, “às vezes”, ponderaram que usam porque consideram ser um importante:

“Apoio às aulas – contextualizo a história, os personagens, faço recorte histórico” (professora F); “Relacionando o filme com o conteúdo, fazendo uma análise crítica do assunto. Sempre trabalhei na Educação Infantil, onde o filme é usado para entretenimento, mas faço escolhas de filmes interessantes como “Rio” que mostra problemas da sociedade e ambientais, comportamento” (professora G).

As respostas dos/as professores/as nestas primeiras discussões nos seminários que se seguiram, evidenciam o pensamento de Moraes (2013) ao expressar que em relação ao papel da mídia cinema e demais aparatos midiáticos na organização do trabalho pedagógico, é necessário ir além da instrumentalização puramente técnica, entretanto, aliar técnica à crítica para realizar uma reflexão pedagógica, e isso não é uma tarefa fácil.

Isso porque somos herança de um modelo ainda fortemente marcado pela influência fordista, que fragmentou as disciplinas e os conteúdos. Neste sentido, forçoso é reconhecer que essas primeiras respostas denotam a formação positivista cartesiana, na qual a maioria de nós foi e ainda continua sendo formado/a.

Nesta perspectiva de descoberta em que a mídia cinema toma parte integrante do processo, corroboramos as palavras de Mostafa e

Nova Cruz (2010, p. 35) quando assinalam que: “A questão não é como usar o filme em sala de aula. A questão é como usar o filme também na sala de estar”.

As autoras ainda acrescentam que, essas pessoas na sala de estar todo fim de semana estão matriculadas no curso da vida, percorrem um caminho, que Godard, referenciado pelas autoras, analisa que a história do cinema é a história de todos nós.

Viva o Cinema, redundou na criação de um grupo no *whatsapp*⁴³, por sugestão dos próprios participantes, a fim de aprofundar discussões do uso pedagógico e interdisciplinar desta mídia nos encontros de formação continuada. Corroborando o pensamento de Mostafa e Nova Cruz (2010), também, nós, no grupo do *whatsapp*, estávamos todos matriculados no curso da vida, já que nesta forma de comunicação midiática rápida e eficaz, trocávamos impressões acerca dos filmes assistidos no e fora do curso de extensão.

A seguir, para maior visibilidade, apresentamos a resposta de um/a professor/a, que em suas análises acerca da mídia enfatiza que também pode contribuir para ler a realidade de outra forma.

O curso contribuiu muito pedagogicamente e pessoalmente, porque descobri que gosto de discutir um bom filme após ter assistido. É uma prática que nunca havia feito. Consegui observar detalhes que antes do debate não havia percebido e com isso enriqueci muito (professora A).

A pesquisa-ação, como modelo de pesquisa qualitativa, consiste em evidenciar aos/às pesquisadores/as e grupos de participantes, neste

⁴³ Rede social que permite que usuários possam compartilhar mensagens, vídeos e imagens através do celular. Disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br/whatsapp/>. Acesso em 30 dez.2015.

caso, os/as professores/as, os meios de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora.

Na sequência das atividades, houve ainda no primeiro encontro, discussão teórica sobre Interdisciplinaridade, campo teórico, considerado na pesquisa. Com isso o que seria então ser interdisciplinar:

“A partir de um assunto, verificar o que cada disciplina pode contribuir” (professora A); “Trabalhos em conjunto, professores desenvolvem atividades relacionando os conteúdos” (professora B); “Para a identidade do conhecimento científico ou social é necessário conhecer o todo que pode ser explicado por diferentes disciplinas” (professor C); “Penso que quando trabalhamos em sala com conteúdos que abordam várias áreas do conhecimento e isso é explorado em conjunto com as disciplinas” (professora D);

“É uma tendência cada vez mais aceita e necessária” (professor E); “Onde todas as matérias se convergem” (professora F); “Associação dos diferentes conteúdos de maneira a dominar, conhecer o todo e mediar com a sociedade, a cultura e os valores (professora G); “Sei que deveríamos ter diariamente esta prática interdisciplinar, porém estamos longe de alcançá-la ainda” (professora H).

Ao explicitar as respostas dos/as professores/as sobre o tema interdisciplinaridade, há nítida observância de que existe a compreensão teórica da temática, contudo, contraditoriamente, nos deixa entrever como as práticas ainda estão distantes da ação

pedagógica. Para entender de forma mais clara as respostas dos professores/as, dialogamos com D'Ambrosio (2008, p.83), quando expressa que: “a matemática se tornou o protótipo das chamadas ciências exatas ou ciências duras”. Para o autor, alguns dos importantes valores aceitos pela modernidade, tais como: precisão, rigor, certeza, verdade, estão intimamente associados ao pensar matemático. São, portanto, defende o autor, valores vulneráveis.

Os seminários para visualização dos filmes selecionados, bem como discussão espontânea sobre os textos que trazem em seu bojo estudos sobre as mídias, os Estudos Culturais e a Interdisciplinaridade, demonstraram que havia algum conhecimento por parte dos/das professores/as sobre o uso das mídias e suas tecnologias e também sobre a temática da interdisciplinaridade.

8 FRANKENSTEIN, MONSTRO?

No segundo encontro, ocorrido dia 23 de abril de 2015, foi exibido o filme *Frankenstein* (2004), um dos filmes endereçados como *corpus* metodológico para essa investigação. Anterior à exibição do filme, revisitamos todo o contexto histórico e suas relações interdisciplinares com os mais distintos campos do saber.

Oriundo da literatura Romântica do século XIX, época que didaticamente compreende os anos de 1808-1881, aproximadamente. Dentre mais de 30 releituras sobre a intrigante história entre Dr. Victor Frankenstein e sua misteriosa criatura, elegemos o filme encenado em 2004 e dirigido por Kevin Connor (1937), como já explicitado

anteriormente. Nossa eleição por este filme, entre tantos motivos já apresentados, centra-se na identidade e diferença entre criador e criatura e nos papéis que muitas vezes assumimos ao negociarmos nossa identidade, que como sintetiza Hall (2014, p. 106) “como todas as práticas de significação, a identidade está sujeita ao jogo da diferença.”

Trazendo o pensamento de Hall (2014) para o nosso contexto de professores/as, ao assistirmos ao filme *Frankenstein* (2004), também nós, passamos a refletir sobre nossos papéis e nos questionamos ao longo de todo o filme, se muitas vezes não nos comportamos como Dr. Victor Frankenstein, o criador e onipotente cientista que centraliza o conhecimento; e nossos/as alunos/as muitas vezes assumem a identidade da criatura, aquela que não tem nome, mas acaba recebendo, na versão cinematográfica o nome do seu pai e criador.

Neste contexto, traçamos o perfil literário da autora, a escritora Mary Shelley (1797-1851), bem como mergulhamos no movimento literário conhecido por Romantismo (1801-1881). Esclarecemos que a data nos parênteses, tem apenas finalidade didática para melhor compreensão da época.

Para D’Onofrio (1990), antes de ser um movimento estético, ideológico e social, o Romantismo é uma atitude espiritual, uma postura perante a vida. A concepção romântica da existência e da arte corresponde ao que o autor denomina espírito dionisíaco, em franca oposição à postura clássica do espírito apolíneo. No sentido amplo, como atitude espiritual, o romantismo sempre existiu, porque sempre

houve artistas de temperamento exaltado ou melancólico, que conforme esclarece D'Onofrio (1990), esses artistas expressaram na liberdade sua norma e na emoção sua inspiração. A concepção do herói titânico ou prometeico que desafia a autoridade constituída e questiona os valores éticos e religiosos, dedicando-se a amores licenciosos, ao álcool, ao ópio, a viagens por regiões exóticas, praticando até o suicídio (o mal do século) como forma de fuga da realidade castradora de suas aparições.

Podemos demarcar então, como características deste movimento literário, o qual pertence a obra literária *Frankenstein ou o Moderno Prometheu* (1818), que originou o filme *Frankenstein*, lançado em 2004. Movimento impregnado pelo egocentrismo, negativismo, pessimismo, dúvida, desilusão, tédio constante, idealização do amor e da mulher, exaltação da morte, escapismo, sonho, devaneio, a supervalorização das emoções. Todas essas características marcam o filme *Frankenstein* (2004), uma vez que essa releitura para o cinema é a que mais fidelidade traz à obra de Mary Shelley.

Tecidas essas breves considerações sobre o movimento Romântico, os/as professores/as foram unânimes em considerar um filme forte, impactante e ainda expressaram que seria necessário assistir mais de uma vez para compreender um pouco mais da totalidade que este filme é capaz de abarcar.

No campo da Estética, o grotesco e o sublime como valores relevantes no século XIX. No campo da Biologia, a clonagem e a bioética. No campo literário, entrelaça a Psicanálise e possibilita

análises temáticas e freudianas de temas que perpassam todo o filme/obra, como a neurose, a psicose, a estrutura tripartite da mente: Id, ego e superego. No campo da Física e da Química, conteúdos relevantes como corrente elétrica, a alquimia, o magnetismo. Ainda foi possível, diante dos/as participantes, a discussão dos temas identidade e diferença, essência versus aparência e o “preço” que pagamos por nossas escolhas.

Em consonância com Mattos (2005), o filme *Frankenstein*, prenuncia por meio de sua crítica ao Cientificismo Iluminista, a crise do sujeito iluminista que havia sido consolidada na modernidade. O monstro, por sua natureza híbrida e indefinida, é um arauto da crise de identidade pela qual passa o sujeito contemporâneo em sua fragmentação. A literatura romântica foi rebelde, contestadora, idealista. O Romantismo viveu pouco, mas seus efeitos foram devastadores e atravessam os séculos de maneira atemporal. Sobre o dualismo entre criador e criatura no filme *Frankenstein* (2004), Mattos (2005) expressa que o monstro de *Frankenstein* é um exemplo emblemático do grotesco romântico.

Ao mesmo tempo em que provoca horror com sua gigantesca e medonha aparência, está ligado a algo sublime, não através de Deus, mas, ao contrário, por uma divinização do humano, ou humanização do Criador. Para Hugo (2007) o sublime está associado ao infinito, à solidão, ao vazio, à escuridão e ao terror. Grotesco e sublime foram conceitos-chave em toda literatura romântica. Sintetizamos a fala de

uma professora sobre o filme: “Não temos como ficar indiferentes diante deste filme” (professora A).

Neste contexto que envolve mais que a mediação pedagógica, envolve uma pedagogia da imagem capaz de despertar para o que Benjamin (1987, p.17) anuncia: “o cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo”.

Já no segundo encontro, podíamos perceber o quanto a interdisciplinaridade começava a ser parte das discussões no currículo escolar, e sobre como trabalharia esse filme em sua disciplina, formulamos a seguinte pergunta: A interdisciplinaridade é evidenciada no filme. Como você desenvolveria sua proposta de trabalho didático neste sentido, quais conteúdos e quais áreas poderiam contribuir para sua ação pedagógica? A esse questionamento os/as professores/as responderam de acordo com a especificidade de cada campo do saber que lecionavam.

“Trabalharia na direção proposta no curso, os conteúdos seriam Expressionismo e Surrealismo associados à área da Psicologia juntamente com as teorias de Freud. Também trabalharia Ética e valores sociais como beleza x essência” (professora A); “Na disciplina de Geografia, trabalharia o conceito de Ética, pois a Ética é um conceito que abrange todas as ciências quando se trata de pesquisas com temas sensíveis na sociedade” (professor B);

“Trabalharia com o conteúdo da Revolução Industrial, e o desenvolvimento da eletricidade, a evolução da ciência e da tecnologia.

Também iria debater com os alunos a questão da ética, moral, religião versus ciência, a ambição em nome da fama e do poder” (professora C);

“Trabalharia a origem da vida, a impossibilidade de um corpo em decomposição retornar à vida, Bioética e os limites do homem e da ciência” (professora D); “Não vejo relação deste filme com os conteúdos da matemática” (professora E); Falaria sobre análise do discurso, sobre a literatura romântica e faria um paralelo com o filme *1984*, trabalharia ainda o discurso político e a Ética” (professora F);

Embasadas nas respostas, a primeira impressão é como os/as professores/as percebem a perspectiva interdisciplinar a partir das respectivas disciplinas que ministram aulas. Para Duarte (2009), esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica.

Ao compor esta análise, o tema Ética aparece em quase todas as respostas, independente da disciplina que lecionam. Isto porque *Frankenstein* (1818) traz à lume questões éticas, ou melhor, a falta de ética em nome da Ciência. Qual o limiar desta fronteira? Até onde os limites da Ciência nos permitem chegar?

Questões de cunho filosófico impregnando a atmosfera romântica do século XIX. A estética do grotesco e do sublime, por vezes aterrorizando e por outras fascinando nossos pares. Com sol ou chuva, juntos/as estudamos, discutimos ideias e possibilidades de inserção desta mídia em sala de aula, não como recurso didático, mas como

objeto de estudo por meio das leituras, debates e pelos próprios filmes para aprimorar nosso conhecimento.

O terceiro encontro ocorreu na data de 28 de maio de 2015, quase um mês depois de transcorrido o segundo. O motivo desta distância temporal foi a greve dos/as professores/as do Estado do Paraná. A greve durou dois meses, e como a escola encontrava-se fechada, o encontro aconteceu em uma residência.

Ressaltamos que a partir desta data os encontros seguiram seu curso normalmente e nos reuníamos sempre na casa de alguém, como estávamos em greve, os/as professores/as faziam a lição de casa assistindo ao filme e solicitando sugestões de outros filmes no grupo que formamos no *whatsapp*.

Este encontro marcou a retomada, um mês depois das temáticas que vínhamos discutindo e alguns/algumas professores/as relataram que assistiram novamente ao filme e conseguiram associar outras possibilidades pedagógicas.

9 APRENDENDO A LER E VER FILMES

O terceiro e o quarto encontro foram marcados pela presença da mídia cinema em nossas vidas e as possibilidades reais de levá-la para a sala de aula como uma mídia capaz de exercitar novas percepções dos conteúdos escolares, ao mesmo tempo que nos possibilita refletir sobre os mesmos e suas aplicações para além da tela. Compreendemos, então, que a significação das narrativas fílmicas não ocorre de forma imediata. Quando assistimos a um filme pela primeira vez, temos certa

compreensão e entendimento, se vamos revê-lo, indubitavelmente, damos ao filme, novo significado. Essa afirmação é muito verdadeira, porque já o sabemos individualmente, mas principalmente porque os/as professores/as participantes do curso de extensão traziam seu novo depoimento depois de assistir novamente ao filme endereçado no curso. Comentários como:

“Agora entendi quem é o verdadeiro monstro” (professora A). Nossa intenção era também ir além das significações do imediato, era, a partir do filme endereçado, provocar reflexões. Houve questionamentos no grupo, sobre nossos papéis. Quem éramos nós? Criadores ou criaturas? A polêmica dividiu opiniões, alguns professores/as conseguiram identificar a criatura mostrada no filme como muitos de nossos/as alunos/as. Em relação à realidade da escola, principalmente no período da tarde, um/a professor/a estabeleceu a seguinte comparação com o filme: “Assim como a criatura, que só queria ser amada, é rejeitada na sociedade por sua aparência, também nossos/as alunos/as da tarde sofrem essa rejeição por parte do pai ou da mãe” (professora B).

Durante o seminário ainda foi discutido o que mais havia chamado a atenção no filme? Algumas respostas: “A vontade do criador de ser Deus, sua ambição e seu narcisismo” (professora C); “Até que ponto chega uma pessoa a cometer tantas insanidades por conta da ambição” (professor D);

“Os temas variados, conteúdos que podem ser abordados ao analisar e debater o filme, e a interdisciplinaridade” (professora E);

“Foi o conflito sentimental entre criador e criatura” (professora F); “A rejeição do criador para com a criatura” (professora G).

As respostas registradas, nesse, que é uma espécie de diário de campo, auxiliam a compreensão de que a significação dos filmes não acontece de modo exclusivamente individual, mas coletivo.

10 DESVELANDO FRONTEIRAS E (DES)CONSTRUINDO MEMÓRIAS NO FILME *1984*

Contextualizamos historicamente o quinto e o sexto encontro o filme *1984* (1948), de Orwell (1903-1950). Para esta breve análise e contextualização nos valem das contribuições de Pollak (1989); Kopp (2011). Pollak (1989, p. 4), ao analisar a memória coletiva, expressa que: “há na memória não apenas seletividade, mas também um processo de negociação para conciliar memória coletiva e memórias individuais”.

Esse pensamento de Pollak articula-se para analisar e refletir acerca da (des)construção de memórias no filme *1984* (1949), de George Orwell (1903-1950).

Kopp (2011) relata que a trama ficcional de Orwell, projeta uma sociedade submetida a um Estado totalitário, policialesco e manipulador, mantido pelo Partido Socialista Inglês – Ingsoc, que conduz a sociedade por meio do lema “Guerra é paz, liberdade é escravidão, ignorância é força”.

O Estado controla integralmente a vida dos cidadãos e utiliza-se de diversos mecanismos para perpetuar a sua ideologia. Neste contexto,

Pollak (1989) assevera que ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral e por extensão, a literatura, ressaltaram a importância de memórias subterrâneas, e que isso, é parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, e se contrapõem à memória oficial.

Assim, após a contextualização do filme e breves análises sobre a trama de *1984* (1948), o exibimos. Destacamos que apenas um dos professores/as participantes conhecia a obra que originou o filme, porém, à medida, que íamos dialogando e convergindo para uma leitura interdisciplinar, agora bem mais envolvidos com os Estudos Culturais e com a perspectiva interdisciplinar, demonstraram grande interesse pelas temáticas abordadas, especialmente quando conseguiam perceber as relações de poder.

11 CRUZANDO HISTÓRIAS E SIGNIFICAÇÕES ENTRE *FRANKENSTEIN* E *1984*

O sétimo encontro aconteceu no dia 25 de junho de 2015, e foi marcado pelas analogias entre os dois filmes assistidos e contextualizados. Neste, que foi o penúltimo encontro presencial, os/as professores/as que se mostravam bastante entusiasmados, expuseram suas impressões sobre os filmes, tiraram dúvidas, realizando muitos questionamentos para a construção de suas interpretações no processo de entendimento que como já vimos anteriormente, não acontece de forma imediata. Os/as professores/as, mobilizados pelas histórias dos filmes, que são fortes, cada um à sua maneira, *Frankenstein* (2004)

mobiliza em nós sentimentos de empatia e alteridade pelo sofrimento da criatura, ao mesmo tempo que nos envolve numa relação de amor e ódio pelo criador.

Na experiência com esse filme, que traz diálogos profundos sobre a condição humana e suas mazelas, ilustramos nossas reflexões com o registro da fala de uma professora: “Esse filme me fez refletir muito e repensar algumas atitudes” (professora A). De certa forma, o depoimento desta professora corrobora o pensamento de Duarte (2009) ao expressar que o cinema é uma mídia valiosa para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais. Assim, os filmes propiciam bons debates de problemas que vivenciamos no cotidiano. Sobre *1984* (1948), os/as professores/as ressaltaram que apesar de todo pessimismo do início ao fim da trama, é um ótimo filme para propor discussões com os/as alunos/as, principalmente estabelecendo comparações com a sociedade atual.

Neste penúltimo encontro, percebemos que todas as vozes queriam opinar, persuadir o/a colega a **ver** (grifo nosso) o que ele/ela já tinha conseguido enxergar no filme. No momento seguinte, conversamos um pouco sobre o último texto que nos auxiliou a construir nossa competência para ver filmes.

12 VIVA O CINEMA – DIÁLOGO FINAL

Este encontro marca a finalização dos momentos presenciais por meio de relatos de experiências compartilhadas pelos/as professores/as

participantes e de como foi a experiência com a proposta da inserção da mídia cinema como instrumento didático e pedagógico em suas respectivas disciplinas.

Avaliação da formação continuada mediante diálogo final, e registro das respostas dos/das professores/as participantes. Para o encerramento os/as professores/as realizaram oito (08) horas de formação a distância, cujo objetivo foi explicitar por meio de *chats* sua experiência com a mídia cinema no espaço da sala de aula e da escola. E de certa forma iniciar sua inserção com o uso de uma mídia. Como expressam Moraes e Domingos (2015a, p.21):

O pano de fundo da formação de professores/as com vista a experiência prática em sala de aula é essencialmente aproximá-los/las das discussões críticas e epistemológicas da universidade, respeitando seus saberes e fazeres da experiência, redimensionando-os para o vislumbre da práxis.

As autoras registram a importância de estabelecer momentos de estudo junto aos/às professores/as no sentido estabelecido nesta investigação, em interação sob a metodologia da pesquisa-ação. Diálogos plasmados nas experiências profissionais da docência e da formação sobre a inserção da mídia cinema como possibilidade pedagógica redimensionada em suas práticas educacionais.

O oitavo e último encontro presencial, ocorreu no dia 02 de julho de 2015 e foi marcado pela troca de experiências, pelos relatos dos/as professores/as que de alguma forma, durante o curso trabalharam com a mídia cinema em suas aulas.

Na busca pela compreensão do que significou esse curso de extensão para nossos pares, discutimos via internet: Esse curso de

formação continuada interdisciplinar ofereceu contribuições para a sua prática docente? Se sim, quais foram essas contribuições? Registramos abaixo as respostas dos/as professores/as participantes.

“O curso foi de suma importância e teve contribuições significativas para a formação pessoal e profissional. Permitiu a reflexão analítica, social e contextualizada. Permitiu a possibilidade do trabalho interdisciplinar com a mídia cinema. Propiciou um novo olhar, métodos e formas de observar filmes, envolvendo o contexto histórico em sala e as demais áreas do saber” (professora A).

“Sim, sempre busquei usar filmes e temas que tratavam especificamente da minha disciplina (História) como Pearl Harbor, A Queda, O Pianista, entre outros. Eu passava os recortes retirando apenas informações históricas de acordo com o conteúdo pedido. O curso me proporcionou uma visão diferenciada ao assistir esses filmes, agora compreendo o quanto é rica uma análise interdisciplinar” (professora B);

“Este curso contribuiu para reforçar a importância do trabalho interdisciplinar, de trabalhar sim com a mídia cinema e fazê-lo através da sequência didática, explorando o filme, relacionando-o ao contexto histórico, ao seu autor; as reflexões pessoais que daí virão são por si só, uma grande recompensa e contribuem para o pensamento crítico” (professora C).

Importa aqui sensibilizar o olhar sobre as imagens do cotidiano e instigar a capacidade de utilização poética dos meios digitais, bem como das habilidades reflexivas e intelectuais, conhecendo e realizando

estratégias que auxiliem no desenvolvimento das habilidades poéticas, com o intuito de melhor aproveitar o filme.

Pontuamos ainda que o trabalho com a imagem na sala de aula tem relação com o desenvolvimento das capacidades de agir e pensar artística e criativamente, criando histórias e imagens mentais, no exercício potencial criador e imaginativo, como uma das funções centrais do ensino e da aprendizagem de qualquer disciplina na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantos desafios que o mundo contemporâneo nos traz, sem dúvida, (re)pensar a educação escolar como princípio mediador entre o humano e o tecnológico, é tarefa de urgência, que deve traduzir-se em avanços nas discussões acerca do perfil do/a professor/a contemporâneo como um profissional que tem uma visão integrada da realidade à sua volta, que compreenda que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para abarcar toda diversidade presente nas salas de aula. A investigação buscou analisar e refletir por intermédio de fundamentos e posicionamentos teóricos, o reconhecimento da importância social da mídia cinema nas pesquisas que envolvem a área da educação.

A pesquisa, que previu como objetivo geral a inserção teórico-prática da mídia cinema na formação de professores/as foi sendo tecida à luz dos Estudos Culturais, campo teórico, que tem sua base assentada nos estudos interdisciplinares.

Neste contexto, traz a concepção de cultura permeada por discursos que cruzam fronteiras entre cultura hegemônica e cultura de massa. Nossa defesa é por um currículo cultural e interdisciplinar que amplie o diálogo entre os/as educadores/as do século XXI, de forma a propiciar uma leitura crítica da realidade de maneira que a formação inicial e continuada se solidifique na ponte que relaciona os saberes em prol de novos cenários, para o exercício efetivo do conhecimento científico, lócus dos espaços educativos.

Quanto à pergunta, que envolve diretamente o problema de pesquisa, que perpassou por toda a investigação, tanto pela revisão de literatura quanto pela pesquisa-ação, como a mídia cinema pode contribuir para uma leitura crítica da realidade? A resposta a essa questão, encontra-se em toda revisão de literatura construída epistemologicamente com a contribuição dos/as autores/as que se debruçaram a estudar os fundamentos teóricos e metodológicos contidos nesta pesquisa.

Para responder como essa mídia contribui para uma leitura crítica da realidade, trazemos as reflexões de nossos pares materializadas em suas contribuições, discussões espontâneas nos seminários de formação continuada. As respostas já explicitadas, legitimam epistemologicamente de que maneira os/as professores/as perceberam e experienciaram as inúmeras possibilidades pedagógicas para inserção da mídia cinema no espaço da sala de aula, independente do seu campo do saber.

Muito mais que eleger esses filmes pelo seu enredo, elegemos porque em seu bojo, permite-nos tecer crítica às estruturas e práticas de dominação, dando impulso a forças de resistência e de luta por uma sociedade mais democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. *A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai*. São Paulo: Annablume, 2010.

ALVARENGA, Augusta Thereza de. [et al]. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, Arlindo Jr. e NETO, Antônio J. Silva (editores) *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação*. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 3-68

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In. BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, Vol. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, [1936], 1987.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Tradução de Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação: Do Conhecimento Disciplinar ao Transdisciplinar e a Questão de Valores. *Ideação- Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu*, v.10, nº 1, 2008. p. 79-91.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental: autores e obras fundamentais*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In: *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. Autora (Org.) Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: Annablume: USP, 2004, p. 9-13.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de Professores. *Ideação- Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste- campus de Foz do Iguaçu*, v.10, nº 1, 2008. p.93-103

FRANKENSTEIN. Direção de Kevin Connor. Produtores: James Wilberger e Roger La Page. Produtora: Imagem Filmes. Estados Unidos, 11 de setembro de 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

HUGO, Victor. *Do grotesco e do sublime*: tradução do prefácio de Cromwell. Tradução e notas de Célia Berretini. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.,1976.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 9-110.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia- estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001a.

KOPP, Rudinei. *Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século 20 : Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury*. Tese (Doutorado em Comunicação Social) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

MATTOS, Marília. O Duplo em *Frankenstein*. In: *Revista Inventário*. 4. ed. Julho 2005. Disponível no web world wide em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04mmattos>

MORAES, Denise Rosana da Silva. *O Programa Mídias na Educação e na Formação de Professores/as: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá- UEM, 2013.

MORAES, Denise Rosana da Silva; DOMINGOS, Hêlena Paula. As mídias e a interdisciplinaridade na formação de professores: diálogos pedagógicos. *Revista Educação e Linguagens*, v.4, nº6. Campo Mourão, jan/jun. 2015 a.

MOSTAFA, Solange Puntel; NOVA CRUZ, Denise Viuniski (Org.) *Deleuze vai ao cinema*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010.

MYSKIW, Antônio Marcos. Fronteira. In: *Dicionário da Terra*. Marcia Motta (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ORWELL, George. *1984*. Tradução Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PINTO, Alvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – campus de Foz do Iguaçu*, v.10, nº 1, 2007.p.9-40.

SIMON, Roger I. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed. 2001, p. 61-84.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein ou o Moderno Prometheu*. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA NO DIREITO E NA RELAÇÃO DO TRABALHO COMO IDENTIDADE

Paulo Sergio de Castro ⁴⁴

INTRODUÇÃO

Este ensaio visa analisar uma relação que, inicialmente, pode parecer ‘natural’ entre Direito, cultura e trabalho como identidade. O Direito, enquanto instituição, remonta séculos. O viver coletivo implica limites, deveres e direitos que envolvem a representação da visão que o ser humano tem da vida em sociedade. O Direito é, portanto, uma representação dessa visão e está estruturado em uma realidade cultural e histórica. Dentre as muitas vertentes do Direito, uma foi escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa: o Direito do Trabalho, um ramo que envolve, desde a revolução industrial até os dias atuais, muitos desafios gerados no decorrer da história do trabalho, dentre os quais podem ser citados: industrialização, desindustrialização, precarização do trabalho, teletrabalho, terceirização, exclusão social, poder e negociação. Em todos esses eventos históricos, o sujeito – tanto individual quanto coletivo, este representado pelas organizações – é o

⁴⁴ Doutorado em andamento (fase monográfica) pela Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina. Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM/USP). Pós-graduado com especialização em Direito Previdenciário, Direito Educacional e Direito Empresarial. Bacharel em Direito (Faculdades Integradas de Guarulhos) e em Administração (Centro Universitário SENAC). Contato: paulocastro@usp.br

ponto focal no sentido de compreensão das relações trabalhistas que regem o mundo atual.

Sobre essas relações, então, é que este ensaio irá focar, considerando a cultura como elemento a reger o modo de ser, de saber, de trocar informações e de prestar serviços. Ou seja, tem-se a cultura como o ponto central das relações de trabalho e na construção do trabalho como identidade pessoal.

Essas relações entre indivíduos envolvem aspectos culturais que remontam, em um primeiro momento, à ideia de contrato social, de Jean Jacques Rousseau (1758, ed. de 1996), no sentido de contrato social como uma alienação recíproca que deriva de um objetivo de alcançar justiça por meio de uma sociedade, um contrato como direito. Esse ‘contrato’, claramente, vai exigir negociação. Esta, por sua vez, está envolta em aspectos culturais e históricos que levam o ser humano à tomada de decisões com base em uma representação mental da realidade em que vive. Logo, é necessário pensar o Direito associado à questão da cultura como um dos pontos centrais da formação das leis e das negociações coletivas.

2 DA CONSTRUÇÃO DO DIREITO E DA COLONIALIDADE

Considerando esses elementos iniciais, passa-se a pensar no Direito em sua construção e nas influências culturais que forjaram o Direito na América Latina. É importante destacar que a construção do Direito na América Latina decorre da importação de elementos europeus, seguindo a lógica da colonização ou, em outras palavras, do

processo de produção da modernidade como ocorreu na construção da América Latina. É oportuno lembrar que o processo que levou à adoção da racionalidade, enquanto conceito presente de razão instrumental, em que os fins do capital justificam os meios, tem no Direito uma vertente meio mesclada com a visão inicial de modernidade predominante nos países do sul europeu, como destaca Quijano (1988), a saber, de uma racionalidade presente ao conceito de modernidade como a definição dos fins e de uma utopia, por assim dizer, da existência de uma sociedade sem desigualdade. Esse racional esteve altamente presente no Direito latino-americano desde os seus primórdios de luta pela independência das colônias, sem contar que seu fundamento está no iluminismo e na ideia de uma justiça que não visse raça, poder aquisitivo ou qualquer outro elemento discriminador. Vale recordar que tais elementos não saíram do plano utópico, mas existiram, enquanto ideais, na constituição do Direito latino-americano.

Aqui, cabe relembrar o conceito de colonialidade do poder, o qual envolve a compreensão do poder enquanto forma de dominação ou de exploração, enquanto a colonialidade deve ser compreendida em seu sentido de 'raça'. Quijano (1988) apresenta uma sólida argumentação acerca da ruptura da crença na modernidade que vem cunhada da Europa e da América do Norte como domínio cultural, o que começou a acontecer com a crise do capitalismo. O ser humano aceita ser dominado por outro quando aquilo que o outro lhe oferece como troca do domínio parece ser suficientemente bom para que o aceite da submissão ocorra. Desse modo, no Direito do Trabalho, como em

qualquer outro ramo do Direito, esse ponto deve ser lembrado ao se analisar a construção das relações sociais que envolvem aspectos culturais que remontam séculos.

Uma vez que o Direito foi fundado na ideia de equidade e que esta equidade sempre foi e ainda está longe de existir na América Latina e na região do Caribe, encontra-se, aqui, uma dicotomia sobre a cessão para o exercício do poder e a restrição da liberdade de ser – o latino-americano viveu diversos momentos de concentração despótica – ou extrema (como afirma Quijano (1988)) do poder, justamente porque não se conseguiu anular o extremo com a força da razão instrumental, que foi a que prevaleceu na América Latina, apesar de esta região nunca haver experimentado o desenvolvimento na forma total que o racionalismo instrumental defende.

Quijano (1988) levanta um debate sobre a necessidade de a América Latina ter sua nova racionalidade histórica, baseada em suas próprias heranças culturais e modos de viver. É preciso, pois, desafiar a razão instrumental e se propor uma nova forma de ver o Direito latino-americano, tomando por base a riqueza da herança cultural que advém de influências de outros matizes étnicos. Bem oportuno é destacar a frase de Quijano (1988, p. 34) para sintetizar essa ideia: “América Latina es (...) el más antiguo y consistente surtidor de una racionalidade histórica constituída por la confluência de las conquistas racionales de todas las culturas.”

Seguindo o conceito de colonialidade do poder, a colonialidade do saber, associada às formas que se usa para a reprodução do

pensamento dominante (ASSIS, 2014), nos relembra que o conceito de Direito, propriamente dito, e os conceitos decorrentes do conceito-mor, são todos forjados sob a visão racional do Direito Positivo, que considera a sociedade como algo dinâmico; assim, o Direito, enquanto expressão das regras sociais, não é imutável. Logo, as mutações sociais engendrarão mudanças nas constituições que regem a vida em sociedade.

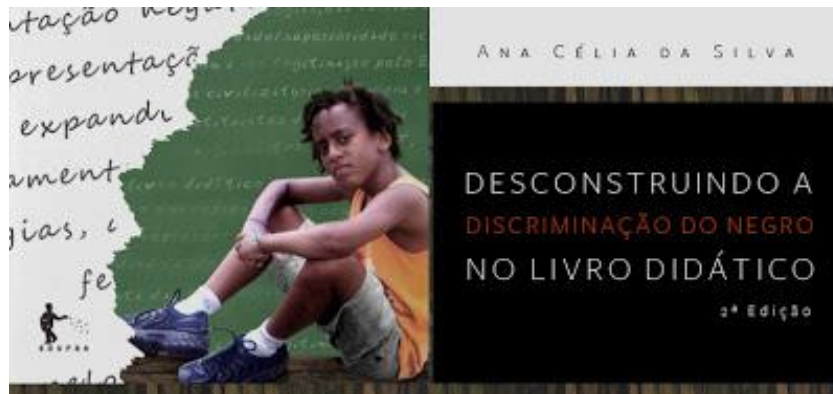
Historicamente, o Direito, em especial o do ramo do trabalho, reproduz, na América Latina, a visão de defesa do hipossuficiente (no caso, o trabalhador) mediante mecanismos de proteção social; no entanto, a última reforma trabalhista que ocorreu no Brasil em 2017, e as subseqüentes medidas provisórias advindas desta reforma e de aspectos externos, como a pandemia em 2020, traz uma ruptura nessa visão de defesa, tornando as relações de trabalho ainda mais centradas na racionalidade instrumental que predomina a produção capitalista.

3 CULTURA E A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COMO IDENTIDADE - PARADIGMAS

Considerando esses elementos, tem-se que a cultura influencia no Direito e na relação do trabalho como identidade. A questão central está em como se desenvolve a atribuição profissional dos indivíduos, considerando que a cultura trazida desde seu berço até a cultura atribuída por gerações em função de fatos ocorridos durante a história influencia impacta nessa atribuição profissional. Essa opção por tal ‘digressão’ surge de uma inquietação acadêmica que gera diversas perguntas que

poderiam se transformar em uma questão de pesquisa. Pode-se perguntar o quanto a cultura vivida por cada pessoa, em cada tempo, tem a capacidade de ativar bons ou maus momentos da vida do ser humano? A cultura de uma pessoa impacta uma vida inteira, isto é, o que foi forjado no passado, mesmo havendo mudanças sociais e temporais, impacta ainda no presente? Os comportamentos que refletem a cultura são capazes de transformar uma conduta de uma geração? De certa forma, os comportamentos e hábitos chegam a impactar nas atividades e decisões no momento das relações de trabalho? As práticas artísticas refletem esses comportamentos arraigados ao longo da história?

Respondo, inicialmente, sim a todas essas indagações. Claro é que, até os dias atuais, inclusive livros didáticos, novelas, séries e outras manifestações artísticas reforçam estereótipos sobre profissões que foram criados ao longo do tempo. Ao negro cabe o papel de serviçal, ao indígena, algo que não exija muito, pois não é ‘afeito ao trabalho’; ao branco, cabem os papéis de gestor, de executivo, de ‘dono’, a ponto de se desenvolverem diversos trabalhos científicos e até livros para combater essa discriminação, como o livro de Ana Célia da Silva (foto a seguir) e as ideias de associar profissões a etnias ou a gênero.

Fig.1 – Desconstrução da Discriminação

Fonte: SCIELO, 2017, s/p.

Fig. 2 – A mulher negra nos livros didáticos

Fonte: HAMADA, 2017, s/p.

Fig. 3 – Mulher negra empregada doméstica

Fonte: MOURA (s/d.; s/p.)

Fig. 4 – Os estereótipos sobre os negros



Fonte: ARAÚJO, 2010, s/p.

Quanto ao índio, a ideia de indolência é bem presente nos *mass media*:

Fig. 5 – O índio... e o trabalho?



Fonte: NOVAES (2016, s/p.)

A ideia do índio preguiçoso, ou contrário ao progresso, à produção, é interessante como justificativa desse controle. Essa “preguiça”, na verdade, tem a ver com outra concepção de produção, de tempo. Está em confronto com o mundo ocidental desde que os portugueses – estes sim preguiçosos – quiseram escravizar os índios para que produzissem por eles. “Produzir pra quê? Guardar pra quem?”. O desapego do indígena não cabe nesse mundo. Além de ferir os valores da ganância e do individualismo, a concepção indígena interfere na destruição do meio ambiente. O ocidental se encontra fora do ambiente. O ambiente para ele é algo a ser conquistado. Para o indígena, o ambiente é um parente, um companheiro de caminhada nesse planeta (NOVAES, 2016, s/p.).

Esse trecho lembra a questão da colonialidade, tão bem destacada por Quijano (1988), bem como a visão predominante de categorias como tempo, trabalho, na ótica do europeu. É patente, ainda, destacar que os meios de comunicação em massa refletem a visão dos grupos dominantes, como ocorre em outras esferas, tanto políticas quanto econômicas. Grijó e Sousa (2011, p. 3) comentam: “os media atuam dentro da esfera cultural como propagadores de modelos, sendo que isso ocorre a partir do ponto de vista dos grupos dominantes, o que coloca em cheque toda uma diversidade cultural presente no país”.

A seguir, apresenta-se uma breve recapitulação histórica sobre as origens desses estereótipos utilizando, para ilustrar minha argumentação, o Brasil, por ser um país considerado ‘cordial’ no trato com as etnias, mas que apresenta, na realidade do dia a dia, muito mais uma postura de manutenção de estereótipos e de racismo do que de cordialidade com o que é ‘diferente’ da cultura dominante.

O Brasil, antes mesmo do início de sua colonização pelos portugueses, era habitado por um povo que existia neste território, os índios, que viviam com seus costumes e hábitos como indivíduos e

coletividade, diante de cada circunstância do tempo e espaço, e determinavam a forma e os limites em que a relação uns com outros deveriam ser traçadas. Os índios, culturalmente, estabeleceram regras próprias de como resolver as demandas ocorridas nessa coletividade e as aplicavam para dimensionar os direitos de cada indivíduo. A partir do momento de descoberta do território brasileiro pelos portugueses, esses europeus tiveram contato com um povo que aqui vivia, os índios, de língua estranha e selvagem, que tinham uma vida própria, seus valores e seus próprios recursos de conhecimento. Assim, os portugueses, como meio de demonstrar sua influência e poder, diante de uma cultura indígena totalmente diferente da cultura portuguesa, adotaram como prerrogativa a imposição de um modo de ver segundo a cultura eurocêntrica.

Como bem relembra Cohn (2001, p. 36):

O conceito de cultura tem uma longa história e sua origem é anterior ao esforço da antropologia de estudar e compreender povos com costumes e modos de vida diferentes. Como mostra Elias (1990), cultura e civilização são conceitos que surgem na Europa e que, já de início, ganham significados diversos entre as várias populações nacionais nascentes. Grosso modo, porém, esses termos parecem conotar a unidade ocidental e as diferenças internas a ela: se civilização é um resultado final de um processo que culmina no Ocidente, cultura designa as particularidades das populações ocidentais – os modos franceses, ingleses, alemães.

Não bastasse a adoção de uma cultura exógena como padrão, o rechaço aos costumes e valores dos povos originários foi outra marca de séculos de colonização. No século XVI, o frade Pedro de Córdoba escreveu, referindo-se sobre as comunidades indígenas naquele momento, conforme López de Gomara, 2007, p. 374. apud Gómez-Quintero, 2010, p. 91), o seguinte:

No hay justicia entre ellos, andan desnudos; no tienen amor ni vergüenza; son asnos, abobados, alocados, insensatos; no tienen en nada de matarse y matar; no guardan verdad sino es en provecho, son inconstantes; [...] son ingratisimos y amigos de novedades, précianse de borrachos, tienen vinos de diversas yerbas, frutas, raíces y granos; emborráchanse también con humo y con ciertas yerbas que los saca de sesos, son bestias en sus vicios.

Essa visão do indígena indolente, não afeito ao trabalho, repercute até os dias atuais. No período da descoberta, o posicionamento dos portugueses em usar os índios para o trabalho não foi muito satisfatório, devido à grande resistência por parte dos índios, o que levou os portugueses a definirem os índios com o perfil de preguiçosos, insolentes e indomesticáveis aos seus interesses. Assim, ante a essa resistência, ocorreu um grande extermínio de indígenas, tendo como reflexo a falta de mão de obra, forçando os portugueses a buscarem ‘algum outro povo’ para substituir os índios. Os índios, hoje em dia, enfrentam grandes problemas com esse legado, sendo considerados preguiçosos, insolentes, arredios ao comando externo, o que resulta em dificuldade para conseguirem e manterem um trabalho de forma digna.

Para exemplificar, apresenta-se uma reportagem feita pelo jornal Campo Grande News, do dia 10 de julho de 2017, sobre o *Preconceito ainda condena índios ao limbo do mercado de trabalho*. A reportagem aponta que o “medo do preconceito tem obrigado indígenas a camuflarem suas origens para conseguir emprego e mesmo ‘disfarçados’, em geral, índios só conquistam vagas mal remuneradas.” (RODRIGUES, 2017, s/p.).

Ainda que a discriminação configure crime, poucos indígenas conseguem uma vaga. Tanto que nenhum órgão fiscalizador do trabalho ou a Funai (Fundação Nacional do Índio) sabem ao certo quantos estão empregados no Estado. Apesar do limbo oficial, a realidade pode ser

facilmente encontrada nas comunidades indígenas, que tem maioria dos moradores desempregada ou com subempregos.

(...) Apesar dos cursos de informática e marketing pessoal, não apareceu serviço para a adolescente, que já pensa nas dificuldades em conseguir trabalho depois de formada na universidade. “Acho que vai ser bem difícil, eles pensam que não somos capazes”, acredita a moça, que pretende cursar Direito. As irmãs moram na aldeia urbana Marçal de Souza, em Campo Grande. Segundo o cacique Daniel da Silva, não são as únicas a sofrer com a discriminação. Mesmo depois de longos anos, a ideia ou identidade do índio continua a mesma que tenha órgãos protetores “Temos muitos pais e mães de família sem trabalho e também muito jovens, que acabam caindo no caminho errado por não ter o que fazer, porque muita gente pensa que não conseguimos trabalhar, diz.”. (RODRIGUES, 2017, s/p.).

Ainda no mesmo diapasão, o mesmo jornal “Campo Grande News”, em 12.05.17, fez uma reportagem sobre as dificuldades relata as condições dos descendentes indígenas no mercado do trabalho, relatando que:

Há oito meses, a índia-terena Nayara Soares Antônio, de 25 anos, acorda cedo, coloca roupa e sapato confortáveis e sai de casa na tentativa de ganhar a vida. A rotina é bem parecida com a de quem tem emprego, mas a jovem, formada em técnica de enfermagem, pejeja por uma vaga. E, apesar de já ter entregue mais de 50 currículos e participado de 15 entrevistas, não consegue um trabalho. (RODRIGUES, 2017, s/p.).

Fig. 6 –Índia em busca de emprego...



Fonte: RODRIGUES (2017, s/p.).

Retomando a questão histórica, com a falta da mão-de-obra indígena, os portugueses utilizaram a mão de obra negra, sendo que tal povo era comercializado como se fosse mercadoria. As pinturas artísticas da época e posteriores expressam o *non sense* de tratar pessoas como objetos.

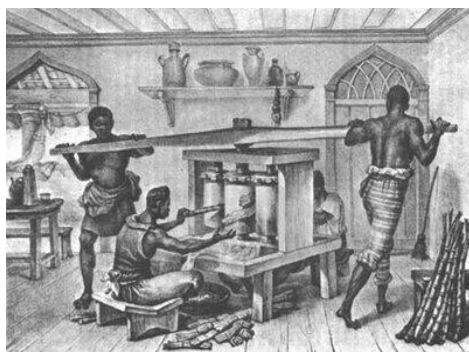
Fig. 7 – A exploração do povo de raça negra



Fig 7a – ARAÚJO (2015, s/p.)

Fig. 7b (SILVA, 2012, s/p.)

O trabalho a qual ficaram submetidos os escravos negros, de maneira desumana, de por horas intermináveis, sem qualquer auxílio, trajando somente alguns pedaços de roupa, com uma alimentação que não era saudável. Quando chegava à noite, os escravos eram levados para galpões sem iluminação alguma, com muita umidade e sem nenhuma higiene, e para ser mais duro, acorrentados para que não fugissem. Caso houvesse fuga, tinham castigos físicos severos e eram de forma pública, justamente para servir de exemplo para todos.

Fig. 8 – O trabalho exigido do negro no Brasil

Escravos negros trabalhando na moenda. Gravura de Jean-Batist Debret, 1835.



Fig. 8a – O PROCESSO (s/d.; s/p.)

Fig. 8b – IBGE (s/d.; s/p.)

Os trabalhos exigidos dos negros eram desumanos, sem contar que, na condição de escravos, os negros não tinham quaisquer direitos e trabalhavam em uma jornada extensa, como se seus corpos fossem uma máquina, que não tivesse dor, sentimento nem boca. Resistências eram severamente punidas. Além do todo o trabalho braçal pesado, também existiam trabalhos que eram exercidos em ambiente urbano, dentre elas, as atividades domésticas. É notório que, até os dias atuais, a população negra permanece no estigma de trabalhar como serviçal. Quando um negro se destaca, na sociedade brasileira, o estigma histórico do passado e o preconceito racial o acompanham. Vale lembrar o que ocorreu em 2004, quando um dentista negro foi morto por policiais porque estes o confundiram com um ladrão. (EXTRA, 2015).

Lembrando que tanto os índios como os negros não tinham a opção de serem o que a sua cultura era; eles eram obrigados a adotar a cultura dos países dominadores; portanto, como diz Ribeiro, 1968, p.63, apud Gómez-Quintero, 2010, p. 91):

Los pueblos colonizados, [...] sufrieron además la degradación de tener que asumir como si se tratara de su propia imagen aquella que no era sino un reflejo de la visión europea del mundo, que consideraba a la gente colonizada como racialmente inferior debido a que era negra, (amer)india o mestiza.

Com a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isaura em 13 de maio de 1888, embora a raça negra fosse liberta de sua condição de escrava, permaneceu sem condições de desenvolver sua cidadania. Os negros continuaram sofrendo discriminação racial, preconceito e não tiveram apoio governamental para se estruturarem.

A Amcham Brasil publicou no jornal “O Estadão”, do dia 21.06.17, uma reportagem relatando sobre as dificuldades e agruras que enfrentam os negros no mercado de trabalho, o que transcrevo:

Mesmo com tantos dados comprovando a falta de representatividade dos negros no mercado formal de trabalho, são poucas organizações que contam com ações afirmativas para reverter essa situação. Ainda de acordo com o levantamento do Ethos, de 117 empresas consultadas, apenas 14 afirmaram possuir alguma iniciativa visando à promoção de igualdade de oportunidades entre negros e brancos, e apenas uma tinha metas para ampliar a presença do grupo em cargos de direção e gerência.

(...) A conscientização é essencial para que pessoas negras passem por um processo seletivo mais justo, sem serem julgadas por sua cor. Viviane Elias Moreira, da AIG Seguros, é uma exceção: uma mulher negra que ocupa um cargo de liderança no Brasil. A Coordenadora de Continuidade de Negócios da organização afirma que a primeira barreira a ser enfrentada nas empresas é a entrevista e seleção. “Normalmente, e isso já aconteceu muito comigo, os recrutadores chamam você pelo seu currículo e, no momento da entrevista, você sente que tem algumas barreiras relacionadas ao fato de você ser mulher negra. Essa é a primeira barreira, ter efetivamente um processo seletivo que não tenha preconceitos”, conta.” (AMCHAM, 2017, s/p.).

A revista Exame do dia 20.11.2014 mostra a desigualdade social entre negros e brancos no Brasil e que de certa forma impacta no mercado de Trabalho, havendo um efeito claro derivado da pobreza e do nível de educação:

A população negra é também mais vulnerável à pobreza. Sete em cada 10 casas que recebem o benefício do Bolsa Família são chefiadas por negros, segundo dados do estudo Retrato das desigualdades de gênero e raça, do Ipea.

O perfil dos domicílios das favelas brasileiras também aponta para o abismo social que ainda persiste entre brancos e negros no Brasil. Dois terços das casas presentes nestas regiões são chefiadas por homens ou mulheres negros.

Entre a população negra, a taxa de desemprego é maior que entre os brancos. Segundo dados do estudo Retrato das desigualdades de gênero e raça, do Ipea, enquanto o desemprego atinge 5,3% dos homens brancos, entre os negros, o índice chega a 6,6%.

Entre as mulheres, a diferença é ainda maior. Entre as brancas, o desemprego é de 9,2% enquanto entre as mulheres negras, ultrapassa os 12%.

Em 2013, a população branca tinha 8,8 anos de estudo em média, já a negra, 7,2 anos. A diferença, no entanto, já foi maior. Em 1997, os brancos chegavam a estudar por 6,7 anos em média e os negros paravam nos 4,5 anos – isso seria o equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental. Mesmo assim, a taxa de analfabetismo entre os negros (11,5) é mais de duas vezes maior que entre os brancos (5,2). (SOUZA, 2014, s/p.).

Nos anos 2020, o racismo estrutural tem sido exposto nos meios de comunicação com mais intensidade do que nas décadas passadas. Esta maior exposição pode ser um sinal de que as estruturas culturais seculares começam a ser expostas de uma maneira mais sólida, trazendo uma perspectiva de conscientização e mudança. Campos (2017) já alertava quanto à importância de compreender o racismo de uma forma mais holística e profunda, para que ele possa ser combatido com mais eficiência. O autor defende a integração, na forma de análise, do racismo enquanto dimensão ideológica, estrutural e prática. Ao considerar a proposição de Campos (2017), destaca-se uma questão que, para este ensaio, delinea-se como ‘central’: o fato de o racismo ser culturalmente considerado como algo ‘natural’ e as pessoas, muitas vezes de forma irrefletida, adotarem comportamentos que reforçam o racismo estrutural

e fortalecem assimetrias que não são naturais. Nas palavras de Guimarães (1999, p. 11-12) apud Campos (2017, p. 2):

Em total acordo com Guimarães, acredito que o racismo é uma forma “bastante específica de naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”, e que, portanto, “cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história”

Por conseguinte, pelos exemplos dados, ao estudar as relações de trabalho e a construção da identidade por meio do trabalho, fico refletindo sobre o quanto as manifestações artísticas que reforçam os estereótipos podem impactar, negativamente, no bom andamento de negociações, visto que toda negociação que busca um fechamento no estilo ganha-ganha, em que os dois lados envolvidos abrirão mão de algo, sim, mas receberão algo que compense a perda em troca, implica a compreensão da outra cultura. Logo, não há como colocar os fatos históricos em uma prateleira e considerar que as relações de trabalho são isentas de impactos culturais. Não o são, e sofrem com esses estereótipos no momento da confecção dos acordos, pois estes acabam trazendo, no bojo legal, as resistências e desconfianças que advêm de ver o outro de forma diferente – de antemão, busca-se, na letra da lei, se proteger do que são considerados elementos nocivos da cultura de uma determinada etnia. Se, por exemplo, historicamente se considera o índio ‘indolente’ e pouco afeito ao trabalho, serão inseridas cláusulas no acordo que visam à proteção do contratante dessas ‘más ações’ que provavelmente o indivíduo irá ter, simplesmente por ser da etnia indígena.

A cultura, ademais, constrói a identidade, e esse é um ponto que merece ser delineado melhor: Segundo Hall (2006, p 11-12):

a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificando num diálogo contínuo com que os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem (...) a identidade, então, não costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (...) As transformações associadas a modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitos, portanto, a mudanças fundamentais. O status, a classificação e a posição de uma pessoa na ‘grande cadeia do ser’ – a ordem qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano.

Amarrando o breve apanhado histórico feito, pode-se constatar que a dominação dos portugueses sobre os índios, de certa forma, atinge uma saturação na estrutura cultural, dissemina a identidade de forma que venha anular ou subordinar a diferença cultural. Para tanto, atinge a identidade indígena, considerando o que descreve Hall (2006, p 59-60):

A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural. ‘O povo britânico’ é constituído por uma série desse tipo de conquistas céltica, romana, saxônica, viking e normanda. Ao longo de toda a Europa, essa estória se repete ad nauseam. Cada conquista subjugou povos conquistados e sua cultura, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada. Como observou Ernest Renan, esses começos violentos que colocam nas origens das nações modernas têm, primeiro que ser ‘esquecidos’, antes que se comece a forjar mais unificada, mais homogênea

A identidade dos povos em si mesma está carregada de formas simbólicas, que se destinam à interação dos indivíduos e à sua identificação como nação e povo. Os indivíduos, por meio de uma língua, hábitos, costumes e rituais, se unificam e defendem uma ideia e história, sendo que seu passado é sempre trazido ao presente, incentivando os indivíduos a agirem de forma libertadora, defendendo no momento histórico seu surgimento como indivíduos de direitos, que

devem ser garantidos pela lei. As expressões artísticas são poderosas formas simbólicas, porque reiteram o imaginário mediante cenários variados, contribuindo para reforçar o que se crê como normalidade para determinadas etnias (lugar de negro é na cozinha; índio não serve mesmo para o trabalho, vive dormindo em uma rede, e por aí seguem as reproduções de conceitos imaginários arraigados no subconsciente após séculos de reforços).

Larrain, p 31-32, afirma o seu entendimento sobre identidade:

Cuando hablamos de identidad nos referimos, no a una especie de alma o esencia con la que nacemos, no a um conjunto de disposiciones internas que permanecem fundamentalmente iguales durante toda la vida, independentemente del medio social donde la persona se encuentre, sino que a um proceso de construcción en la que nos individuos se van definiendo a si mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas. (...) La relación entre cultura e identidad es entonces muy estrecha en cuanto ambas son construcciones simbólicas, pero no son la misma cosa. Mientras la cultura es una estructura de significados incorporados en formas simbólicas a través de los cuales los individuos se comunican, la identidad es un discurso o narrativa, sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante ese patrón de significados culturales.

Por outro lado, os colonizadores, por via do poder simbólico, criaram uma realidade própria aos seus dominados, fazendo-os crer que, da forma de dominado, se viam como dominados, a ponto de tornar o seu mundo imaginário como sendo a sua realidade.

Bordieu (ano, p 10), explica sobre a ideologia e a cultura dominante, dizendo:

As ideologias, por oposição, ao mito, produto colectivo e colectivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comum ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

Como bem esclarece Bordieu (ano, p. 12) sobre a classe dominante:

A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, têm por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservados, os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por acréscimo, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm, por delegação; a fracção dominada (letrados ou ‘intelectuais’ e ‘artistas’, segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios da hierarquização.

Depreende-se que a cultura é uma das formas mais fortes de identificação, que cria um impacto na evolução das sociedades e nas relações de trabalho. Os indivíduos, motivados por seus hábitos, costumes, conduta, gênero, criam características que definem um povo e as classes na sociedade. Ademais, os efeitos decorrentes das forças entre dominantes e dominados ultrapassam o tempo e continuam causando sequelas que deveriam ser extintas, apagadas, anuladas, para que, com sua extinção, houvesse a possibilidade de nivelar o ser humano, qualquer que fosse sua origem ou tradição, permitindo que esse ser tivesse condições e garantias iguais a qualquer outro ser humano que habitasse o mesmo local, quer sejam legais ou históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse apanhado e das argumentações desenvolvidas ao longo do texto, observa-se que toda a estrutura do Direito está baseada na visão de manutenção de *status quo* do grupo dominador que consegue, mesmo após séculos de independência, manter o domínio cultural cunhado no momento da expansão colonial, transformando o

colonialismo histórico em modernidade ou colonialidade, mantendo o passado e o presente convivendo atemporalmente, e tornando algumas ideias sobre Direito e trabalho profundamente arraigadas nas mentes dos indivíduos, levando a uma espécie de ranking de profissões, profissões e etnias, profissões e gênero, dentre outros paradigmas.

Também se observa que a herança cultural tem seus fundamentos definidos como base histórica da nação e de um povo repleto de resistências, lutas, para manter suas tradições, rituais, costumes, religião e, inegavelmente, sua etnia. No entanto, a discriminação racial e o preconceito foram marcantes no momento da efetiva colonização e da ideologia dos dominadores e, em consequência, milhares de pessoas sofreram na pele ou até morreram para defender seu pensamento, sua cultura e sua etnia.

Somente nos anos mais recentes, final dos anos 1980, começam a surgir, paulatinamente, representantes das classes dominadas historicamente que se impõem no cenário político e econômico, rompendo com os tetos invisíveis de resistência à ascensão e ao exercício pleno da cidadania dessas classes. Índios, em menor quantidade, e negros, destacam-se no cenário para demonstrar que são suficientemente capazes de serem legítimos cidadãos brasileiros, aptos a ocuparem qualquer instância ou exercerem poder neste País. Um exemplo dessa conquista é o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, que demonstrou que não há diferenças de etnias, há diferenças de oportunidades que criam abismos sociais historicamente

reforçados em diversas manifestações artísticas, como demonstrado nessa análise.

Na Constituição Brasileira fica expresso que todos são iguais perante a lei, porém, essa igualdade chega a ser utopia, pois o legado e a herança recebidos, mesmo que isso tenha ocorrido há cinco séculos, aproximadamente, trazem a marca e o estigma da cor e origem. Essa marca e o estigma da cor e da origem inegavelmente crescem e tornam-se patente em todos os meios de interação social, independentemente de todos os esforços governamentais ou de proteção legal. Em outras palavras, a igualdade só existe em papel.

Enfim, para romper com esse estereótipo que vem há séculos sendo expresso nas obras artísticas, é preciso que as classes subjugadas procurem, por meio da mesma forma de expressão artística, não somente reviver o cenário de lutas e conquistas, mas garantir que o passado de suas etnias nunca fique esquecido e seja valorizado, em pé de igualdade, com a cultura do dominador, tão bem defendida por ele e utilizada como meio de perpetuação do *status quo*. Mediante a exteriorização da cultura da arte, seja qual for o meio de expressão, os dominados passam a ter mais uma ferramenta ou um instrumento muito importante para a continuidade desta luta, pois o herdeiro do povo dominado não deve perder a memória coletiva, os seus antepassados, que são os heróis que resistiram aos povos dominadores.

O combate a qualquer forma de discriminação que se expressa, dentre outras formas, por meio cultural, exige a conscientização quanto ao que está por trás dessas expressões e a busca de soluções que

envolvam uma abordagem mais interdisciplinar e holística de uma manifestação cultural, visando à emancipação do sujeito do Direito e à sua busca de construção identitária sem as amarras ou os grilhões culturais do passado.

REFERÊNCIAS

AMCHAM Brasil. Mercado de trabalho ainda é excludente para negros no Brasil. Reportagem publicada em 21 jun.2017 no jornal *Estadão on line*. Disponível em:

<<https://economia.estadao.com.br/blogs/ecoando/mercado-de-trabalho-ainda-e-excludente-para-negros-no-brasil/>>. Acesso em 30 jun.2018.

ARAÚJO, André Motta. Brasil, o centro mundial do tráfico de escravos. Publicado na coluna de *Luis Nassif on line*, em 17 mai. 2015. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/brasil-o-centro-mundial-do-trafico-de-escravos-por-andre-motta-araujo>>. Acesso em 30 jun.2018.

ARAÚJO, José Zito. O negro na telenovela, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. Publicado no site *BUALA* em 17 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/afroscreen/o-negro-na-telenovela-um-caso-exemplar-da-decadencia-do-mito-da-democracia-racial-brasile>>. Acesso em 30 jun.2018.

ASSIS, Wendell Fischer Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 27, n. 72, p. 713-627, set/dez 2014.

CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões. Uma abordagem realista-crítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 95, p. 1-19. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n95/0102-6909-rbcsoc-3295072017.pdf>>. Acesso em 10 jun.2020.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. *São Paulo Perspec.* São Paulo, v. 15, n. 2, p. 36-42, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jun.2020.

EXTRA. Dentista negro foi confundido com ladrão e morto por PMs em 2004. Reportagem publicada no jornal *EXTRA on line* em 15 set.2015. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/dentista-negro-foi-confundido-com-ladrao-morto-por-pms-em-2004-320928.html>>. Acesso em 30 jun.2018.

GÓMEZ-QUINTERO, Juan David. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *AGO. USB*, Medellín-Colombia v.10, n.1, p. 87-105, enero – junio 2010. ISSN: 1657-8031.

GRIJÓ, Wesley Pereira; SOUSA, Adam Henrique Freire. O negro na telenovela brasileira: A representação nas telenovelas da TV Globo na década de 2000. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011*, p. 1 a 16. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2918-1.pdf>>. Acesso em 30 jun.2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HAMADA, Heloise. Pesquisadora questiona abordagem a mulheres negras em livros didáticos. Reportagem publicada no *GI* em 21 mar.2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/pesquisadora-questiona-abordagem-mulheres-negras-em-livros-didaticos/>>. Acesso em 30 jun.2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Território brasileiro e povoamento*. [s/d.]. Disponível em: <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/o-trabalho-dos-negros-africanos.html>>. Acesso em 30 jun.2018.

LARRAIN, Jorge. El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre nº 21, p. 30-42, agosto 2002, quadrimestral.

MOURA, Gabriela. *Mulher negra – empregada doméstica: origem escravista e manutenção de castas sociais*. [s/d.]. Disponível em: <<https://gabrielajmoura.com/2015/04/23/mulher-negra-empregada-domestica-origem-escravista-e-manutencao-de-castas-sociais/>>.. Acesso em 30 jun.2018.

NOVAES, Edson. *Só é índio quem opta por ser*. Publicado em 05 out.2016. Disponível em: <<https://edsonjnovaes.wordpress.com/2016/10/05/so-e-indio-quem-opta-por-ser/>>. Acesso em 30 jun.2018.

O PROCESSO de escravidão no Brasil. [s/d.]. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/porquehistoria/o-processo-de-escravidao>>. Acesso em 30 jun.2018.

QUIJANO, Aníbal. *Modernidad, Identidad y Utopia en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1988.

RODRIGUES, Luana. Preconceito ainda condena índios ao limbo do mercado de trabalho. Reportagem publicada no jornal eletrônico *Campo Grande News* em 10 mai.17. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/preconceito-ainda-condena-indios-ao-limbo-do-mercado-de-trabalho>>. Acesso em 30 jun.2018.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *O contrato social*. Princípios do Direito Político. Trad.: Antonio de Pádua Danesi. Revisão: Edison Darci Heldt. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 186 p.

SCIELO Books. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. 2017. Disponível em: Fonte:<<http://books.scielo.org/id/cspqq>>. Acesso em 30 jun.2018.

SILVA, Marina. *Razão Áurea*. Publicado em 21 mai.2012. Disponível em: <<http://www.pavablog.com/2012/05/21/razao-aurea/>>. Acesso em 30 jun.2018.

SOUZA, Beatriz. 8 dados que mostram o abismo social negros e brancos. Reportagem publicada na *Revista Exame on line* em 20 nov.2014. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/8-dados-que-mostram-o-abismo-social-entre-negros-e-brancos/>>. Acesso em 30 jul. 2018.

SOUZA, Gustavo Pereira Machado de Melo Souza. *Imigração em São Paulo – uma abordagem humanizada e contemporânea*. Trabalho final da disciplina “Uma História para a Cidade de São Paulo: Um Desafio Pedagógico” (FLH0425). 2016. Disponível em: <lemad.fflch.usp.br/node/5359>. Acesso em 30 jun.2018.

Sobre os Organizadores

Júlio César Suzuki

Graduado em Geografia (UFMT), com mestrado e doutorado em Geografia Humana (USP). Professor Doutor junto ao Departamento de Geografia da FFLCH/USP e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Integração da América Latina (PROLAM) da Universidade de São Paulo (USP), onde atua, também, como coordenador. É pesquisador associado da Biblioteca Brasileira Mindlin/USP. Contato: jcsuzuki@usp.br

Rita de Cássia Marques Lima de Castro

Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero) e em Administração (Centro Universitário SENAC SP), com mestrado em Administração (FGV-EAESP), doutorado em Ciências (PROLAM-USP), pós-doutorado (FEA-USP). Professora (Programa PART) na FEA-USP da Universidade de São Paulo (USP). É pesquisadora no CORS e no NESPI, ambos centros de pesquisa lotados na FEA-USP. Contatos: ritalimadecastro@usp.br; ritalimadecastro@gmail.com

Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo. É professora titular da Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte - PGEHA USP e do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam / USP. E-mail: lrebollo@usp.br

Sobre os Autores

Andrea Ciacchi

Professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Formado em Antropologia na Universidade de Roma "La Sapienza", Mestrado em Letras na UFPB, Doutorado em Estudos Ibéricos na Universidade de Bolonha, Pós-Doutorado no Departamento de Antropologia da UNICAMP e Pós-Doutorado também em Antropologia na Universidade de Roma "La Sapienza". Email: andrea.ciacchi@unila.edu.br

Araceli Barros da Silva Jellmayer Bedtche

Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Mestre em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo. Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina.. Contato: araceli.bedtche@usp.br

Denise Rosana da Silva Moraes

Doutora em Educação, coordenadora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras e professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus Foz do Iguaçu. Líder do Grupo de Pesquisa: Políticas de ação educativa, avaliação, mídias e formação de professores – PAMFOR, cadastrado no CNPq. E-mail: denise.moraes@unioeste.br

Hêlena Paula Domingos Carvalho

Aluna de doutorado do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Foz do Iguaçu; mestre pela mesma instituição, graduada em Letras. Professora da Rede Básica da Educação Estadual do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa: Políticas de ação educativa, avaliação, mídias e formação de professores – PAMFOR, cadastrado no CNPq. E mail: pauladomingos08@gmail.com

Jefferson Jonathan dos Santos

Possui graduação em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, pela mesma instituição. E-mail: jejonathan@yahoo.com.br

Josiele Kaminski Corso Ozelame

Doutora em Literatura, Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu, Paraná. E-mail: josicorso@gmail.com

Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo. É professora titular da Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte - PGEHA USP e do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP. Contato: lrebollo@usp.br

Paulo Sérgio de Castro

Doutorado em andamento (fase monográfica) pela Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina. Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM/USP). Pós-graduado com especialização em Direito Previdenciário, Direito Educacional e Direito Empresarial. Bacharel em Direito (Faculdades Integradas de Guarulhos) e em Administração (Centro Universitário SENAC). E-mail: paulocastro@usp.br

Raíza Brustolin de Oliveira

Mestre em Sociedade Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) campus de Foz do Iguaçu, Paraná. Graduada em Letras Português/Espanhol (UNIOESTE). Docente no Centro Universitário Uniamérica em Foz do Iguaçu. E-mail: raiza_brustolin@hotmail.com

Soraya Jebai Quinta

Arquiteta e Urbanista, mestre em Estudos Latino Americanos pelo Programa Interdisciplinar em Estudos Latino Americanos da Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA. Email: soraya_jebai@hotmail.com