

A batalha pelo literário: análise crítica de *Guerras!* / *The battle for the literary: critical analysis of Guerras!*

Thiago Alves Valente*
Berta Lúcia Tagliari Feba**

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise crítica sobre a obra *Guerras!* (2014), autoria de Laerthe Moraes Abreu Júnior, publicada pela editora ÔZé. A partir da abordagem dos recursos formais e da construção discursiva do texto, propomos uma reflexão sobre o amadurecimento do gênero juvenil sob a perspectiva de um tema pouco explorado na produção brasileira, a guerra como elemento central da narrativa. Partimos da premissa de que a opção temática implica a superação de dicotomias apontadas no contexto da constituição do campo teórico dos estudos sobre obras literárias para crianças e jovens, qual seja, do utilitarismo *versus* estético, do pedagogizante *versus* literário. Embora as atuais pesquisas acadêmicas avancem para além dos limites dessas dicotomias, trazendo novos conceitos mais pertinentes para abarcar a complexidade formal e temática dos livros infantis e juvenis, as obras marcadas pelo tema da guerra demonstram a busca ainda incipiente dos escritores por um viés temático-formal que possa melhor dialogar com o horizonte peculiar de crianças e jovens; desafio que pode ser notado pelo tom atenuante de uma narração como a que nos deparamos em *Guerras!* explicitando uma etapa a ser superada quanto à elaboração estética de um tema tão impactante para formação de nossos leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Juvenil; Guerra.

ABSTRACT

This article presents a critical analysis of the work *Guerras!* (2014), written by Laerthe Moraes Abreu Júnior and published by ÔZé. From the approach of the formal resources and the discursive construction of the text, we propose a reflection on the maturation of the youthful genre from the perspective of a theme that is not so explored in Brazilian production, the war as a central element of the narrative. We start from the premise that the thematic option implies the overcoming of dichotomies pointed out in the context of the constitution of the theoretical field of studies on literary works for children and young people, that is, of utilitarianism versus aesthetic, of pedagogizing *versus* literary. Although current academic research has moved beyond the boundaries of these dichotomies, bringing new, more pertinent concepts to encompass the formal and thematic complexity of children's books, works marked by the theme of war demonstrate the still incipient search of writers for a thematic-formal bias that can best dialogue with the peculiar horizon of children and young people, a challenge that can be noticed by the attenuating tone of a narration such as we find in *Guerras!* exhibiting a step to be overcome in the aesthetic elaboration of a theme so impacting for the formation of our readers.

KEYWORDS: Literature; Juvenile; War.

1 Introdução

Com a premissa de que a literatura, como objeto social, implica a realização de estudos que abarquem as tensões e expectativas que a sociedade mantém em relação a

* Doutor em Letras. Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Cornélio Procópio – PR, Brasil, kantav2005@gmail.com

** Doutora em Letras. Faculdade de Presidente Prudente – FAPEPE. Presidente Prudente – SP, Brail, berta.tagliari@gmail.com

ela e, ao mesmo tempo, como isso se concretiza na tessitura textual, Jaime Ginzburg (2012), em artigo intitulado “A guerra como problema para os estudos literários”, não se furta a adentrar o campo minado das discussões entre estética e ética na produção literária:

As aproximações entre estética e ética levam a considerar a empatia como uma categoria fundamental para a interpretação de textos. Não se trata apenas de considerar a empatia do escritor com relação ao outro. Sobre esse assunto, cabe lembrar o espantoso ensaio de Anatol Rosenfeld sobre arte e fascismo, em que ele se pergunta em que medida a consciência de que um escritor é fascista condiciona a valorização de suas obras artísticas. Na década de 40, em que foi redigido o ensaio, de fato, para um intelectual contrário à guerra, havia dificuldade de entender o papel a ser assumido pelos artistas. Séculos de tradição intelectual deveriam constituir estofos suficientes para evitar os massacres e genocídios. Não foi o que ocorreu. Então, por que nos damos ao trabalho de realizar produção de conhecimento? Para continuar fomentando a destruição e a desumanização? (GINZBURG, 2012, p.2)

Para responder as questões que se colocam em seu artigo, o autor recorre aos estudos de Wittgenstein (1889-1951), sobre linguagem e dor. Compreender, entender, “sentir” a dor do outro é um efeito requerido do ato da leitura, o que se torna possível pela relação de empatia do leitor frente à narrativa, isto é, aos elementos estruturais do texto narrativo – personagens, narrador, linguagem, etc – os quais podem se configurar como um discurso de maior ou menor identificação para com seu destinatário:

Na contemporaneidade, o problema da empatia é examinado com muita complexidade. O pensamento de Wittgenstein, nesse sentido, foi muito importante, por elaborar de modo corajoso relações entre linguagem e dor. Suas ideias ajudam a ponderar, em análises textuais, a respeito da significação da dor do outro. Trata-se de pensar a empatia também no interior das obras. As construções de sujeitos líricos, narradores e personagens estão no horizonte desta abordagem. Além disso, as escolhas de adotar um modelo de um certo gênero literário, ou romper com ele, é também relevante. Mais ainda, interessa caracterizar a construção textual, como pautada por uma estética voltada para o efeito realista, ou para a ruptura com ela. Para trabalhar com a empatia em estudos literários, é necessário levar em conta três elementos. O primeiro consiste na configuração da morte. Existem textos sobre guerra em que a morte de inimigos é configurada como êxito, e portanto, como glória e alegria. Em outros, a morte de um indivíduo é observada a partir do olhar da perda, ou do

inconformismo com a destruição. Quanto vale uma vida humana singular? Sua vida merece ser contada? (GINZBURG, 2012, p.2)

O primeiro elemento apontado por Ginzburg, como vemos, diz respeito a um tema maior, a um campo semântico do qual a guerra é elemento compósito. Isso pode ser notado em *Guerras!* – autoria de Laerthe de Moraes Abreu Júnior (2014), texto direcionado ao público juvenil, em que três momentos históricos brasileiros aparecem entrelaçados à história familiar de Carlos, Zé Eduardo e Rodrigo – a participação na Segunda Guerra Mundial (avô); a luta contra o regime militar vigente entre 1964 e 1984 (pai, narrador da história); a experiência de estar imerso em uma sociedade marcada pela violência, mais especificamente na carioca (neto).

Ainda quanto ao texto de Ginzburg, os outros dois elementos que ele aponta como importantes para sua análise também se mostram relevantes para abordarmos o texto juvenil escrito por Abreu Júnior (2014), quais sejam, “a constituição do sujeito” e “o papel da palavra”. No contexto de narrativas sobre guerras, destaca o autor, a compreensão sobre os andaimes para a construção de significações peculiares às experiências traumáticas geradas por conflitos bélicos contribui para percepção do trajeto histórico dessas narrativas sem perder de vista a relação com o público ao qual se destinam:

O segundo é a constituição do sujeito. Podemos encontrar textos pautados por imagens do sujeito caracterizadas pela capacidade de dominar a si mesmo, pelo controle da realidade externa. Na perspectiva traumática, diferentemente, o sujeito não dá conta de suas demandas, em conflito com sua própria memória, sendo incapaz de atribuir sentido completo à sua existência. Entre a totalidade e a fragmentação, cabe a pergunta: o que pode ou deve fazer um ser humano em uma guerra? Simone Weil leu, por exemplo, a *Ilíada* de Homero, sem reforçar as leituras canônicas, e contextualizando a obra a partir de um lugar de enunciação situado no século XX. Weil conseguiu apontar para o que há de terrível no interior da épica.

O terceiro é mais geral e diz respeito ao papel da palavra. Se a estética e a ética se articulam, esse problema se torna nuclear. Com Paul Celan, a relação entre a guerra e a palavra foi marcada pela negatividade. A destruição da guerra exigiria a reinvenção da língua, para que as condições de pensamento que levaram à catástrofe não se reproduzam. Esse é um dos fatores pelos quais Theodor Adorno valorizou muito o trabalho de Celan. Após a catástrofe, reinventar as palavras, para ter como dizer o que é necessário dizer. Theodor Adorno elaborou um problema, em coerência com outras ideias da Escola de Frankfurt, que se tornou importante para os estudos literários contemporâneos. Ele propõe que há uma relação entre o

impacto da catástrofe e a ruptura com o realismo oitocentista. Cabe relacionar este problema com a crítica da guerra, e defender a expectativa de articulação entre Estética, Ética e Política. (GINZBURG, 2012, p.02-03)

A questão da empatia, assim, é fundamental para um campo de estudos balizado fortemente por uma vertente teórica como a Estética da Recepção. Análises que levem em consideração o leitor ancoram-se na relação deste com o texto, com o discurso literário dirigido a determinado público, quando, ainda, não se busca compreender como o leitor empírico recebe (compreende, interpreta, elabora, relê) um texto marcado pelo estatuto do “literário”.

Para Iser (1996), o leitor contemporâneo parece existir realmente porque com ele é possível fazer história da recepção, por meio do comentário de um dado público, em épocas distintas, com relação a uma obra. A visão desses leitores expõe uma concepção de cultura e de mundo de sua época, assim como a avaliação que fazem do texto revela “uma história social do gosto”; o leitor ideal, diferentemente, é uma “impossibilidade estrutural da comunicação” (ISER, 1996, p. 64-65) porque representa uma abstração – o leitor ideal deveria ter as mesmas referências do autor do texto para esgotar os significados e alcançar todo o potencial e sentido do texto ficcional.

Considerando o leitor o cerne de uma teoria do texto literário, Iser (1996) cria e conceitua o leitor implícito. Esse leitor não tem existência real porque é uma estrutura do texto que, por sua vez, prevê a existência de um público. Dessa maneira,

os textos só adquirem a sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. (ISER, 1996, p. 73)

O leitor implícito de *Guerras!* constitui-se, assim, em meio aos três elementos registrados por Ginzburg, tomados em nossa análise como tópicos reconhecíveis na obra – a representação da morte, a constituição do sujeito e o papel da palavra.

Declarando *Guerras!* ao estético

A história narrada por Zé Eduardo tem como fio condutor a descoberta, por parte de Rodrigo, do passado de seu avô, concretizado nas conversas entre ele e o neto e no

acesso a um velho diário; e na aproximação com o pai anteriormente incompreendido. A motivação para isso, dando o mote da narrativa, se dá no ambiente escolar, posto como espaço que gera a ocasião para as descobertas que marcam a vida do personagem juvenil:

Voltando para casa, no carro, os dois permaneceram em silêncio por um longo tempo. Já na metade do caminho, assim meio de repente, Zé Eduardo começou a falar:

— Rodrigo, meu filho, confesso que você também me pegou de surpresa. Como teve essa sacada genial de pedir ao Velho Carlos para contar suas histórias da guerra?

— A história da pesquisa para aula de história eu inventei na hora. Mas como tenho muita vontade de escrever sobre as histórias das pessoas da família, achei que aquilo podia dar uma força para o vovô. (ABREU JÚNIOR, 2014, p. 40)

Os indícios de que o leitor visado está diante de um narrador convencido de seu papel de professor surge, anteriormente, na “advertência”, a título de prefácio. O paratexto traz um discurso de aproximação com o leitor, organizando previamente a estrutura narrativa para que este saiba quem é quem ao longo do texto:

Este livro trata de guerras. Os personagens envolvidos nessas guerras são pessoas comuns, como você e eu. Os protagonistas pertencem a três gerações da mesma família. A começar pelo menor, Rodrigo, de catorze anos, seu pai Zé Eduardo, de cinquenta e três, e seu avô, Carlos, de oitenta. Há outros personagens importantes na história: Angélica, a mãe de Rodrigo, com quarenta anos; Elza, a avó paterna, mulher de Carlos, com setenta e oito, e Lígia, irmã de Zé Eduardo e madrinha de Rodrigo, com cinquenta e oito. (ABREU JÚNIOR, 2014, p.7)

Após a apresentação dos personagens, o autor-narrador busca valorizar a narrativa para seu público-alvo, investindo na surpresa: “Não há necessidade de apresentar aqui os outros personagens – tanto aqueles mais próximos como os desconhecidos – que participaram, voluntariamente ou não, dessas guerras. Eles vão aparecer aos poucos, quando chegar a hora.” (ABREU JÚNIOR, 2014, p.7); o que é reiterado ao fim de sua advertência:

“Um livro sobre guerras?”, poderá perguntar um leitor que não esteja interessado em ler a respeito de exércitos, soldados, tiros, sangue e morte. Para aqueles que desejem continuar a leitura, posso garantir

que aqui encontrarão também diversão e alegria, além de mistério, suspense e muita emoção.” (ABREU JÚNIOR, 2014, p.8).

Na “Advertência”, ainda podemos notar o empenho do narrador em frisar a veracidade da narrativa, um recurso ficcional bastante comum: “Tive o privilégio de ler esses diários. Foi assim que surgiu a ideia de escrever esta história.” (ABREU JÚNIOR, 2014, p.8) – o que, considerado o parágrafo posterior, em que se nega que o texto seja tão somente sobre “exércitos, soldados, tiros, sangue e morte” busca dar uma expectativa ao leitor jovem de uma narrativa menos soturna.

Fazendo jus a essa busca pelo leitor escolarizado, um tom professoral ganha força logo no início da narrativa, pois os personagens são apresentados como exemplos de tendências ou fatos, ensejando um tipo de discurso bem demarcado no espaço escolar pela construção didática ancorada em exemplos, reflexões, deduções, isto é, uma lição sobre o que se entende, no texto, por “guerras”:

Rodrigo também muitas vezes se acha vivendo no meio de uma guerra. Na verdade, são várias as guerras que acontecem hoje em várias partes do mundo e até aqui mesmo, onde ele vive. Só que as guerras de agora não são mais como as guerras convencionais, em que os soldados se defrontavam em campos de batalha. Parecem mais guerrilhas, pequenos e intermináveis confrontos que, se não interrompem completamente a vida cotidiana, causam muitas vítimas, a maior parte, sem dúvida, de pessoas inocentes que insistem em levar a vida normal do dia a dia. Isso acontece em todos os lugares do mundo. No Rio pode ser uma bala perdida que mata uma pessoa desavisada que passava perto de um tiroteio entre traficantes. Em São Paulo ocorrem diariamente fatos inusitados, como aquele atropelamento coletivo de jovens que esperavam numa fila a hora de entrar em uma danceteria, ou o motorista embriagado e alucinado, participando de um “pega” de carros envenenados na madrugada, que atropelou e fugiu em seguida. Há também atentados como os que acontecem do outro lado do mundo, como uma explosão num shopping Center provocada por um terrorista suicida lá no Oriente Médio. Não importa a forma como essas pequenas batalhas ocorrem. O fato é que o mundo todo está em guerra. (ABREU JÚNIOR, p.13-grifo nosso)

O ritmo narrativo fica comprometido, como se vê no trecho anterior, pelo artificialismo do discurso que, embora vislumbre um tema de alto impacto tanto na dimensão emocional quanto racional do jovem leitor, retrata a adolescência sob um foco que acentua a imposição da perspectiva adulta sobre àquela supostamente juvenil:

Zé Eduardo entendeu que seu filho já se considerava adulto e respeitou sua decisão. Notou, parece que pela primeira vez, as espinhas no rosto e uma penugem castanha que nascia sobre o lábio superior do filho, anunciando o nascimento de um bigode. (ABREU JÚNIOR, 2014, p. 35)

A desvalorização projetada na estrutura do texto, pelo foco narrativo, intensifica-se na sequência, quando o narrador comenta:

[...] Era como se seu pai, de fato, finalmente o reconhecesse como gente grande, como um igual. Entregar aquela pasta a ele era um sinal de respeito, de entendimento de que Rodrigo já tinha maturidade suficiente para compartilhar experiências que o próprio Zé Eduardo disse serem muito íntimas para serem mostradas para qualquer pessoa. (ABREU JÚNIOR, 2014, p. 42-43, grifo nosso)

O tema da questão identitária, tão caro aos leitores adolescentes, submete-se à rédea da visão adultocêntrica. Como afirma Groppo (2000), a maneira para formar uma identidade é pertencer a um grupo. De fato, a juventude é um período de socialização e “torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação social [...] é uma concepção [...] para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (2000, p.7-8). Podemos deduzir que a “juventude” constitui-se de representações simbólicas e situações sociais que prescrevem aproximação ou distanciamento do leitor perante a narrativa ficcional.

Juventude cerceada, no texto de Abreu Júnior (2014), pela preocupação de não lhe dar abertura para questionamentos de maior intensidade. Isso se concretiza, em termos de linguagem, nas exposições sobre fatos históricos, transformando o recurso do intertexto em um elenco de referências histórico-sociais amenizadas no plano ficcional:

[...] Embora lesse nos jornais as barbaridades cometidas sob os regimes comunistas do leste europeu, com prisões e assassinatos de dissidentes, a falta de liberdade individual e a censura aos jornais, e à televisão, assim como a proibição de livros e filmes, do lado do mundo ocidental nem tudo ia às mil maravilhas. Do mesmo modo [que nos países comunistas], por aqui também havia prisões, assassinatos políticos, censura e o pior de tudo: a fome e a miséria se espalhavam pela população e nada disso chegava aos meios de comunicação. (ABREU JÚNIOR, 2014, p.26)

Ao elencar as leituras de Zé Eduardo, o narrador expõe ao seu público-alvo um repertório para se compreender o período referenciado no texto:

(...) Tratou de comprar e ler escondido livros de Celso Furtado, Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e de outros autores que mostravam e explicavam a realidade brasileira de forma bem diferente e bem distante das imagens que apareciam nos noticiários e nas reportagens da televisão e nas notícias previamente censuradas publicadas nos jornais. (ABREU JÚNIOR, 2014, p.27)

Como afirmamos, a composição do personagem pouco oferece ao leitor quanto à possibilidade de construção de subjetividade porque conflitos internos e corriqueiros, que são comuns aos jovens, acabam não sustentando a verossimilhança narrativa. A emoção suscitada pelas duras experiências dos personagens é colocada sob o cabresto de uma linguagem contida, preocupada em manter um texto higienizado em relação à violência, o que se mostra como flagrante contradição frente ao tema central, enunciado no título – “guerra”. Aquele primeiro aspecto apontado por Ginzburg (2012), a configuração da morte, torna-se esmaecido, apagado, frente a um processo de remissão dos pecados dos personagens.

Partindo da premissa de que a formação estética e ética do jovem leitor vai sendo construída por empatia com o protagonista, personalidades em conflito, atitudes diante das situações e postura crítica em relação ao mundo contribuem para essa vivência. Mas em *Guerras!* o narrador evita contradições e inquietudes, tangenciando esses sentimentos característicos da juventude e colocando-os a serviço de considerações coerentes com a configuração pedagogizante da obra – ao ver o avô, que participara da Segunda Guerra Mundial e, agora, passa por uma crise de memória, Rodrigo serve ao intuito de levar o leitor a refletir sobre os traumas da guerra:

Rodrigo ficou muito impressionado com aquela cena. Ver um velho como seu avô gritar descontroladamente e ainda chamar pela própria mãe deixou-o desconcertado. Ele não conseguia parar de pensar naquilo: em como a guerra deixava marcas e traumas que não se apagavam. E ainda mais: não podia imaginar que, muito tempo depois de morta, a mãe ainda pudesse ter tanta importância na vida de alguém. (ABREU JÚNIOR, 2014, p.48)

Conflitos maiores são evitados. Ainda a exemplo disso, Zé Eduardo, que a princípio surge como ponto de inquietação entre o velho Carlos, traumatizado pela guerra no exterior, e o adolescente Rodrigo, imaturo diante das experiências adultas, tem dedicado a si uma anistia, expondo-se ao leitor que, de fato, ele não fizera algo para merecer “culpa” frente às acusações do regime militar.

[...] Em março de 1979, o general Figueiredo assumiu a presidência do Brasil, prometendo “prender e arrebentar” quem fosse contra a abertura política. Em agosto, foi sancionada a lei da anistia e vários exilados começaram a retornar ao país. A família de Zé Eduardo contratou um advogado para analisar o processo político contra ele. O dossiê sobre ele, arquivado na justiça militar, era baseado muito mais em suposições do que em fatos concretos. Dessa forma, foi obtida a anistia para Zé Eduardo, que teve desimpedido o caminho para seu retorno. (ABREU JÚNIOR, 2014, p. 103-104)

Este é o prêmio a um personagem que rompe com o *status quo* dentro de uma certa medida, isto é, constrói-se um discurso segundo o qual não há contradição, conflito, polêmica na figura do herói. Leitor de obras de “esquerda”, suas atitudes são enfeixadas à luz da boa intenção de quem evitara a violência a todo custo, e, agora, passa um legado de combatente ideológico pacifista ao filho. Impõe-se, portanto, a idealização do guerrilheiro, levando a narrativa para o maniqueísmo e, conseqüentemente, a uma postura cultural e/ou educacional (aceitando-se o forte elemento pedagogizante da narrativa) que subestima o leitor jovem ao não problematizar valores e ações em prol da liberdade ou qualquer outra bandeira em um conflito:

Zé Eduardo falou aquilo só para assustar. Na verdade, não tinha intenção alguma de prejudicar ou ferir aquela pessoa. Sua luta era coletiva e não individual. Enfrentar as forças da repressão e até matar se fosse preciso, era uma decisão política e impessoal. O azar foi ter deparado com um travesti, pois planejava passar a noite com uma mulher de verdade. Só que não iriam transar. Sua ideia era conversar e convencê-la de que era uma vítima da exploração burguesa. (ABREU JÚNIOR, 2014, p.83)

A idealização eleva o personagem a um patamar de “santidade”, corrompendo a verossimilhança do texto. Da mesma forma, o passado de Carlos, o pai do guerrilheiro, é salvo da condenação, mais uma vez com o narrador investindo em justificar os

personagens. Em vez de trazer o leitor diante de um conflito íntimo, busca-se absolvição do ente ficcional:

Carlos abaixou-se e tirou a pistola que o italiano pretendia usar contra ele. Era uma Beretta, arma muito usada pelos soldados pela rapidez com que disparava as nove balas que comportava no pente. [...] Em seguida, olhou para os outros dois, que continuavam a berrar e a xingar, mesmo ameaçados pelos pracinhas brasileiros. Eram rapazes bem jovens. Deviam ter treze ou catorze anos. Carlos ficou pensando em como a guerra só trazia desgraça sobre desgraça. Matara um homem já bem maduro e os outros dois garotos foram presos. Provavelmente o exército italiano estava convocando veteranos e novatos, por falta de soldados. (ABREU JÚNIOR, 2014, p.149-150).

No seio familiar, os aparentes problemas se resolvem na compreensão do filho (Rodrigo) sobre a vida inconstante do pai (separado da mãe) e, também, sobre o silenciamento do avô – o qual tivera um relacionamento amoroso justamente com a filha do homem que matara na guerra, o que ocasiona a aproximação entre os dois núcleos familiares e, novamente, o perdão das famílias para com o velho pracinha, já falecido:

— Cario, e a morte de Giuseppe? Como se sente em saber que foi seu próprio avô que matou o pai de sua mãe?
Cario parou um instante, olhou nos olhos de cada um de nós e disse:
— Isso já faz tanto tempo... Como não conheci Giuseppe, e como meu pai sempre me passou uma imagem negativa do fascismo, nunca nutri simpatia por meu bisavô. Também sempre tive vontade de conhecer o tal “herói brasileiro” de que tanto Francesco falava, quando me explicava o que foi a Segunda Guerra Mundial.
Aliviado com aquela resposta sincera e apaziguadora de Cario, levantei-me num ímpeto e, com a taça de champanhe na mão, propus um brinde:
— À paz!
Todos caíram na gargalhada. E eu, que pensava ter dito uma coisa muito séria, descontrái-me também e ri junto. (ABREU JÚNIOR, 2014, p.167-168)

Para este final feliz, contribuem todas as descobertas realizadas ou instigadas por Rodrigo. O acesso ao diário do pai é retratado com tintas bem carregadas, em uma opção por valorizar hiperbolicamente a relação entre pai e filho:

Quanto mais lia o diário de seu pai e tomava conhecimento dos acontecimentos que ele vivenciara, mais Rodrigo se sentia confiante e

seguro em relação a si próprio, pois se considerava um confidente daqueles momentos importantes da juventude de Zé Eduardo. Era como se o pai depositasse nele uma confiança absoluta. E isso o ajudava a adquirir uma autoconfiança não muito comum nos adolescentes. Não pegou imediatamente o telefone. Primeiro ficou imaginando como seria o diálogo. Na verdade, os diálogos, porque a cada momento imaginava uma conversa diferente. Enquanto isso, sentia um frio na barriga, que o incomodava. Depois de alguns minutos de hesitação, subitamente pegou o aparelho e ligou. (ABREU JÚNIOR, 2014, p.73)

Podemos dizer, ainda, que há outra compensação ao leitor daquilo que seria de mais agressivo ou violento no comportamento dos três personagens, o apelo a uma espiritualidade que surge bem deslocada em meio à narrativa:

[...] Desligou a tevê. Levantou-se e lembrou-se do sonho que tivera e de seu avô apontando para um livro na estante. Foi até lá para procurar algum livro que pudesse dar alguma pista do significado do sonho. Assim que começou a procurar, notou que, entre tantos livros enfileirados, destacava-se a lombada de um de capa vermelha intitulado O livro tibetano dos mortos, que fazia parte da coleção de livros místicos de sua mãe. Compreendeu que seu avô, na hora da morte, queria se comunicar com ele. Em silêncio, duas lágrimas correram de seus olhos. Depois rolaram outras mais, até que começou a soluçar e, finalmente, conseguiu chorar para valer. (ABREU JÚNIOR, 2014, p.130)

A força do tema solicita, assim, uma elaboração da qual o autor se esquivava. Isso não minimiza, porém, o efeito dos outros dois aspectos apontados por Ginzburg como característico dos textos que tematizam a guerra. A constituição do sujeito surge tanto nos relatos quanto na forma como o narrador se coloca, demonstrando a necessidade do autor de oferecer um referencial mais palpável ao leitor quanto à enunciação do discurso: “Muitos leitores podem estar se perguntando: ‘Quem é o narrador desta história? Quem, afinal, escreveu este livro?’. Para sanar essa curiosidade, resolvi interromper a história neste ponto e me apresentar. Quem escreve sou eu, Zé Eduardo, o pai do Rodrigo.” (ABREU JÚNIOR, 2014, p.159). Isso explica, a princípio, a emotividade excessiva do texto. Da mesma forma, o papel da palavra para a constituição desse sujeito perpassa toda a obra, criando um fio que conecta as três gerações em suas experiências bélicas ou de violência:

Meu querido neto Rodrigo:

Nestes últimos dias você tem sido uma pessoa muito importante em minha vida. Sinto sua presença mesmo quando não está aqui em Petrópolis. Você entra em meus pensamentos e até em meus sonhos, como neste que vou relatar aqui e que confesso não consegui entender. Ou talvez eu não queira entender. Acho que com sua esperteza... — esperteza não, sabedoria! —, acho que com sua sabedoria você vai conseguir interpretá-lo.

Sonhei que caminhava por uma rua deserta. O silêncio era total. Estava escurecendo e não se acendiam lâmpadas nem nas casas, nem na rua. De uma hora para outra, a rua virou um cenário de guerra, com casas destruídas iguais às que vi na Itália. Continuei a caminhar sozinho. Nem dei três passos, ouvi sons vindos de uma casa e lá entrei. Não havia ninguém na sala. Ouvi novos ruídos e entrei num quarto. Vi-me frente a frente com um soldado que apontava uma arma para mim. Olhei atentamente o soldado. Ele se parecia com alguém... Sua fisionomia me era familiar, mas eu não conseguia saber com quem era parecido. Ouvi novamente sons. Sons de passos. Virei-me e vi você, Rodrigo, entrando no quarto. O soldado baixou a arma e você deu a mão a ele e levou-o até a porta da casa. Depois voltou, me olhou, sorriu, e nos abraçamos. Você pegou minha mão, conduziu-me até a sala e disse:

— Pode seguir seu caminho! Eu tomo conta da casa para você.

Saí para a rua. Já era dia e havia muitos sons no ambiente. A rua estava cheia de gente alegre e falante. Havia barraquinhas de frutas, lojas com roupas coloridas... Eu olhava tudo aquilo e me sentia leve e satisfeito. Continuei a caminhar até que ouvi um grupo de pessoas que, mesmo sem me conhecer, acenavam para mim e chamavam meu nome efusivamente:

— Carlos! Carlos! Venha se juntar a nós. (ABREU JÚNIOR, 2014, p. 173-174)

A carta deixada pelo avô, a título de desfecho da narrativa, confirma como a escrita se torna um modo de revisitar o passado e, ao mesmo tempo, instrumento para se compreender o que passou. Nessa perspectiva, o texto de Abreu Júnior (2014) filia-se à tradição ocidental sobre o tema, conforme indica Brosman (1992, p.90)¹: “*For most moder readers, the function of war writing I have saved for the last may be most familiar: literature as a way of resolving, or attempting to resolve, war experiences whose recurring trauma must be relived, reexam-ined, and, through an apparent catharsis, accepted*”. Essa escrita, porém, é colocada sob a mira de um narrador que observa os fatos pela lente distanciada, chamando o leitor para espiar o problema, mas sem se sujar de sangue.

¹ Tradução dos autores: Para a maioria dos leitores modernos, a função da escrita sobre guerra que deixei para o final pode ser mais familiar: a literatura como uma forma de resolver, ou tentar resolver, experiências de guerra cujo trauma recorrente deve ser revivido, reexaminado e, através de uma aparente catarse, aceito. (BROSMAN, 1992, p.90)

Considerações finais

De acordo Bourdieu (2007), a relevância da obra está na forma como o assunto é abordado e não no assunto em si mesmo, porque “o verdadeiro tema da obra de arte é a maneira propriamente artística de apreender o mundo, ou seja, o próprio artista, sua maneira e seu estilo, marcas infalíveis do domínio que exerce sobre sua arte.” (BOURDIEU, 2007, p. 111). Nesse sentido, são os princípios técnicos e estilísticos que marcam a originalidade do texto literário e que particulariza o autor em meio a outros escritores, tanto perante àqueles que o antecederam quanto diante dos seus contemporâneos.

As ideologias que transpassam o texto não devem ser negadas, ao contrário, geram reflexão, suscitam o pensar na vida, formam opinião, mudam perspectivas, observam o outro, por isso o caráter formador da literatura. Embora presentes, essas ideologias não podem estar a serviço da transmissão de mensagens explicitamente registradas para direcionar, induzir, moralizar. Em sua função estética, o texto veicula de modo subentendido um conjunto de crenças da sociedade, modos de agir diante de situações várias, pontos de vista de uma cultura da época em que fora escrito e lido. Assim,

[...] ainda que a finalidade da literatura seja a de comunicar conteúdos que libertariam o leitor pelo desvelamento das estruturas de alienação que o enredam, o discurso literário teria sempre, apesar da instrumentalidade que seria sua condição e finalidade, uma medida mágica, gratuita que o aproximaria do jogo primitivo, realizado pela criança em sua aproximação com a linguagem em geral. (PERROTTI, 1986, p. 35)

No caso de *Guerras!* o discurso pacifista artificioso se torna didatizante ao impor limites que subestimam o leitor jovem, projetando-se uma incapacidade de vivenciar contradições, o que pode levá-lo a não sair convencido da gravidade dos relatos. Isso não impede, porém, de que observemos aqueles aspectos apontados por Ginzburg (2012) como indícios da busca de formas, gêneros, formulações estéticas, que venham ao encontro da complexidade do tema.

Essa força temática da “guerra” conclama uma elaboração formal condizente. Isso pode ser compreendido como o horizonte de um amadurecimento estético especificamente vinculado ao tema, como se vê em outros sistemas literários, o que também se reflete no próprio discurso da abordagem crítica:

In addition, the question of historical truth versus poetic truth arises. The way writers handle questions of what may be told, what should be told, what should be transformed, will decide how much truth, and the sort of truth, their works express and, by extension, readers' reactions. Whereas catharsis-the exorcising of personal demons of war-can be achieved sometimes merely by direct and loosely-structured confession, which satisfies at least the author, more subtle formal shapings are not unrelated to the success of a work in shaping readers' visions of war and dealing with it as a cultural phenomenon. But shaping and transformation mean distortion; carried far enough, shaping can turn on itself and undermine its own truth or associated ones. Such distortion bears risks. (BROSMAN, 1992, p.92)²

Sustentadas por elementos intrínsecos à ética e à estética, as questões decorrentes dos conflitos bélicos e das muitas experiências deles decorrentes acenam para questionamentos teóricos que se sustentam por elementos basilares da ética e da estética – “another function of war literature in modern times has been the very opposite: to demystify war and the military, with its linguistic, behavioral, and other codes, and to support pacifism” (BROSMAN, 1992, p.89)³.

O texto de *Guerras!* convida a crítica a explorar as muitas trincheiras colocadas no caminho da produção brasileira contemporânea para os jovens leitores, obstáculos a serem vencidos pelo amadurecimento da escrita para um público bombardeado, há muito tempo, pela negação infundada de que a paz se faz com o silenciamento sobre nossas guerras.

² Tradução dos autores: Além disso, surge a questão da verdade histórica versus a verdade poética. A maneira como os escritores lidam com questões como o que pode ser dito, o que deve ser dito, o que deve ser transformado, decidirá quanta verdade e o tipo de verdade que seus trabalhos expressam e, por extensão, as reações dos leitores. Enquanto a catarse - a exorcização de demônios pessoais da guerra - pode ser alcançada às vezes apenas por confissão direta e vagamente estruturada, que satisfaz pelo menos o autor, as formatações mais sutis formais não são independentes do sucesso de um trabalho em moldar as visões da guerra dos leitores e lidar com ela como um fenômeno cultural. Mas moldar e transformar significa distorção; levada suficientemente longe, a moldagem pode se transformar em si mesma e prejudicar sua própria verdade ou outras associadas. Tal distorção traz riscos. (BROSMAN, 1992, p.92)

³ Tradução dos autores: outra função da literatura de guerra nos tempos modernos tem sido exatamente o oposto: desmistificar a guerra e os militares, com seus códigos lingüísticos, comportamentais e outros, e apoiar o pacifismo ”(BROSMAN, 1992, p.89).

REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes. *Guerras!* São Paulo: ÔZé, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 99-178
- BROSMAN, Catharine Savage. The functions of war literature. *South Central Review*, Vol. 9, N. 1, Historicizing Literary Contexts (Spring, 1992), pp. 85-98 Published by: The Johns Hopkins University Press on behalf of The South Central Modern Language Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3189388> Accessed: 04/10/2009 10:51
- GINZBURG, Jaime. A guerra como problema para os estudos literários. *ORGANON – Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, v. 27, n. 52 (2012), Interfaces, intervenções e deslocamentos: a literatura comparada e os desafios do presente
- GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: Difel: 2000. (Enfoques - Sociologia)
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. vol. 1
- PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986. (Educação Crítica).

Data de recebimento: 29/09/2018

Data de aceite: 19/11/2018