Anais

III SIMPÓSIO AFROCULTURA:

narrativas afro-brasileiras e indígenas, memórias e ensino

Organizadores

Ana Paula Teixeira Porto

Bibiane Trevisol

Denise Almeida Silva

Luana Teixeira Porto

URI
Frederico Westph

Anais

III SIMPÓSIO AFROCULTURA:

narrativas afro-brasileiras e indígenas, memórias e ensino

Organizadores:

Ana Paula Teixeira Porto

Bibiane Trevisol

Denise Almeida Silva

Luana Teixeira Porto

III SIMPÓSIO AFROCULTURA:

narrativas afro-brasileiras e indígenas, memórias e ensino

ANAIS

Frederico Westphalen – RS, 2015

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

Reitoria
Reitor
Luiz Mario Silveira Spinelli
Pró-Reitora de Ensino
Rosane Vontobel Rodrigues
Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação
Giovani Palma Bastos
Pró-Reitor de Administração
Nestor Henrique De Cesaro

Câmpus de Frederico Westphalen
Diretor Geral
Silvia Regina Canan
Diretora Acadêmica
Elisabeth Cerutti
Diretor Administrativo
Clóvis Quadros Hempel

Campus de Erechim
Diretor Geral
Paulo José Sponchiado
Diretora Acadêmica
Elisabete Maria Zanin
Diretor Administrativo
Paulo Roberto Giollo

Campus de Santo Ângelo
Diretor Geral
Gilberto Pacheco
Diretor Acadêmico
Marcelo Paulo Stracke
Diretora Administrativa
Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Campus de Santiago
Diretor Geral
Francisco de Assis Górski
Diretora Acadêmica
Michele Noal Beltrão
Diretor Administrativo
Jorge Padilha Santos

Campus de São Luiz Gonzaga
Diretora Geral
Sonia Regina Bressan Vieira

Campus de Cerro Largo
Diretor Geral
Edson Bolzan

III SIMPÓSIO AFROCULTURA: narrativas afro-brasileiras e indígenas, memórias e ensino

07 a 09 de outubro de 2014
Frederico Westphalen

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO
PPGL – Programa de Pos-Graduação-Mestrado em Letras

COMISSÕES DE ORGANIZAÇÃO
Coordenação geral:
Ana Paula Teixeira Porto
Denise Almeida Silva
Luana Teixeira Porto
Secretaria Geral do Evento:
Vanderleia Skorek

1 COMISSÃO DE PROGRAMAÇÃO CIENTÍFICA
1.1 Coordenação Técnico-Científica:
Denise Almeida Silva, Ana Paula Teixeira Porto, Luana Teixeira Porto, Maria Thereza Veloso
1.2 Coordenação de palestras
Ana Paula Teixeira Porto, Denise Almeida Silva e Luana Teixeira Porto
1.3 Coordenação de Sessão de Apresentação de Trabalhos:
Denise Almeida Silva, Ana Paula Teixeira Porto, Luana Teixeira Porto
1.4 Coordenação de Editoria Cientifica:
1.4.1 Recepção de trabalhos
Ana Paula Porto e Vanderleia Skorek
1.4.2 Anais
Ana Paula Teixeira Porto, Bibiane Trevisol, Denise Almeida Silva, e Luana Teixeira Porto
1.5 Coordenação de Certificação:
Franciele Bisello e Caroline Piovesan

2 COMISSÃO DE INFRAESTRUTURA:
2.1 Coordenação de Imprensa e Protocolo:
Jeane Cristina da Luz
2.2Coordenação de Informatica:
Mauricio Sulzbach
2.3Coordenação de Recepção:
Silvia Niederauer, Vanice Hermel e Vanderleia Skorek
2.4 Coordenação de Coffee-Break:
Fatima Aquino e Vanderleia Skorek
2. 5 Coordenação de Exposição e Venda de Livros:
Tani Gobbi dos Reis
2.6 Coordenação de Divulgação Externa:
Marines Ulbriki Costa, Adriane Ester Hoffmann, Adriana Romitti, Ana Aita e Silvia Niederauer

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTA MENTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES

III SIMPÓSIO AFROCULTURA:

narrativas afro-brasileiras e indígenas, memórias e ensino

ANAIS

Organizadores:
Ana Paula Teixeira Porto
Bibiane Trevisol
Denise Almeida Silva
Luana Teixeira Porto

FREDERICO WESTPHALEN - RS – 2015

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/.

Organização: Ana Paula Teixeira Porto, Bibiane Trevisol, Denise Almeida Silva e Luana Teixeira Porto
Revisão Metodológica: Ana Paula Teixeira Porto
Revisão Linguística: Responsabilidade dos autores

As informações, ideias e conceitos apresentados em cada resumo bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).

Catalogação na Fonte elaborada pela Biblioteca Central URI/FW

S621a Simpósio Afrocultura (3.: 2015 : Frederico Westphalen, RS)
Anais [recurso eletrônico] [do] Simpósio Afrocultura: narrativas afro-brasileiras e indígenas, memória e ensino / Organizadoras: Ana Paula Teixeira Porto, Bibiane Trevisol, Denise Almeida Silva, Luana Teixeira Porto. – Frederico Westphalen : URI – Frederico Westph, 2015.
364 p.

ISBN 978-85-7796-137-5

1. Literatura. 2. Afrocultura. 3. Indígenas. 4. Memória. 5. Ensino. I. Porto, Ana Paula Teixeira. II. Trevisol, Bibiane. III. Silva, Denise Almeida. IV. Porto, Luana Teixeira. V. Título.

CDU 82.09

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen:
Prédio 8, Sala 108
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11
Silvia Niederauer
HISTÓRIAS AFRICANAS: ORALIDADE E MEMÓRIA 13
Adejane Pires da Silva
Adriane Ester Hoffmann
A FIGURA DO ESCRAVO NA OBRA *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS*: TRAJETÓRIA E ASCENSÃO DO PERSONAGEM PRUDÊNCIO 17
Ádria Graziele Pinto
Eunice T. Piazza Gai
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DA TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA NA LITERATURA BRASILEIRA EM SALA DE AULA 21
Ana Lucia Rodrigues Guterra
Jaime Klein
Luana Teixeira Porto
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DO JOVEM RURAL: LIMITES, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS 25
Ana Paula Noro Grabowski
Luci Mary Duso Pacheco
REPRESENTAÇÕES DA MULHER INDÍGENA EM POESIAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS 29
Andrea Zachi Ossani
Dioneia Maria Samua Vieira
Karine Braga Pereira
HOMOAFETIVIDADE NOS CONTOS "BEIJO NA FACE" E "ISALTINA CAMPO BELO" DE CONCEIÇÃO EVARISTO 33
Andrieli Santos da Rosa
MEMÓRIA E TERRITORIALIDADE EM "BECOS DA MEMÓRIA", DE CONCEIÇÃO EVARISTO 38
Angela de Fátima Langa
O LOSANGO PRETO NA VESTE DO POETA ARLEQUINAL DE MÁRIO DE ANDRADE 43
Angela Teodoro Grillo
DAVID LURIE E O CENÁRIO PÓS-APARTHEID: PERSPECTIVAS HERMENÊUTICAS NO ROMANCE *DESONRA*, DE J. M. COETZEE 49
Bianca Cardoso Batista
Eunice T. Piazza Gai
PARADOXOS SOCIAIS: ENCONTRO DA TRADIÇÃO COM A MODERNIDADE EM *O LEÃO E A JOIA*, DE WOLE SOYINKA 54
Bibiane Trevisol
ENTRE TEMPOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: AS MARCAS DO KAIRÓS E CHRONOS NA EDUCAÇÃO 60
Camila Guidini Carmargo
Attico Inácio Chassot
LITERATURA AFRICANA E LETRAS DE FUNK BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER 65
Camila Muller Stuelp
Josefina Toniolo
NA ESCRITA DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA, UMA REVISÃO DOS CAMINHOS DA HISTÓRIA OFICIAL ANGOLANA 69
Carlos Batista Bach
ACESSO AO TRABALHO DAS PESSOAS COM DEFICIENCIA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS DO ESTADO 74
Cesar Riboli
Daniela Regina Riboli
Ozana Neres
A VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA NO BRASIL: DO TEXTO FICCIONAL DE GRACILIANO RAMOS AO TEXTO NÃO-FICCIONAL SOBRE O "CASO BERNARDO" 79
Claudete Pessatto
Marta Pelinson
O ENSINO SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRO EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DE 83

OBRAS PARA DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E PORTUGUÊS
Claudia Maria Candaten Estival
Leila Fátima Pereira
***TERRA MORTA,* DE CASTRO SOROMENHO: REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA** 87
Claudia Maira Silva de Oliveira
Ana Paula Teixeira Porto
DISCURSO, CORPO E IDENTIDADE NO CONTO "ESPELHO" DE MÁRCIO BARBOSA 92
Daiana Diniz Quebing dos Santos
TRAUMA E VIOLÊNCIA EM "O FETO", DE JOÃO MELO 96
Daiane Samara W. Ott
Luana Candaten
Luana Teixeira Porto
BLOGS DE LITERATURA E POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 101
Daniela Tur
Ana Paula Teixeira Porto
UM CHAMADO À MEMÓRIA: A REVISAO DA HISTÓRIA NACIONAL E FAMILIAR EM *ABENG* 105
Denise Almeida Silva
O RESPEITO À DIFERENÇA NA LITERATURA INFANTIL: A IMAGEM DO NEGRO EM NARRATIVAS DE ZIRALDO E ANA MARIA MACHADO 110
Denise Martins
Tailla Francine Moraes
JORNALISMO E LITERATURA EM TEMPOS DE NARRATIVAS MIDIATIZADAS 114
Demétrio de Azeredo Soster
Diana de Azeredo
Frederico de Barros Silva
POLÍTICAS CURRICULARES: ESPAÇO DE AUTONOMIA? 117
Edite Maria Sudbrack
HISTÓRICO DA FAMILIA QUADROS 120
Eduardo Felipe de Quadros
Luis Pedro Hillesheim
MULTICULTURALISMO: FATORES QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO CULTURAL 123
Juliana Patrícia Bortolini
Eliete Teresa Sehorek Teixeira
AFRICANIDADES BRASILEIRAS 128
Elis Regina de Abreu
Maria Eloiza de Abreu Becker
NARRATIVAS POPULARES DA MICRORREGIÃO DO EXTREMO NOROESTE DO PARANÁ: RESGATE E DIVULGAÇÃO 133
Elmita Simonetti Pires
ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA ANGOLANA NO CONTO "O FETO" DE JOÃO MELO 138
Emanoeli Ballin Picolotto
Ana Paula Teixeira Porto
ANÁLISE DE CANÇÕES DE TEMÁTICA INDÍGENA: QUE CULTURA SE REPRESENTA NESSAS OBRAS? 143
Eunice Ribeiro da Silva
Maristela Patzer
A INCLUSÃO DOS AFRO-BRASILEIROS NAS UNIVERSIDADES ATRAVÉS DO SISTEMA DE COTAS: JUSTIÇA OU PRIVILÉGIO? 146
Gabriel Figueiredo de Oliveira
MARCAS DA VIOLÊNCIA CIVILIZATÓRIA EM *O FETO*, UM CONTO ANGOLANO DE JOÃO MELO 150
Gabriela Coletto
Isabele Corrêa Vasconcelos Fontes Pereira
Silvia Niederauer
IDENTIDADE E DIFERENÇA: O FEMININO EM *NIKETCHE: UMA HISTÓRIA DE POLIGAMIA*, DE PAULINA CHIZIANE 154
Gabriela Coletto

Silvia Niederauer
MUNDURUKU: ENTRE A ALDEIA E O QUINTAL 159
Graciele Silva
Taynáh Fabrícia Gonçalves
DA LEGISLAÇÃO À OPÇÃO PELA PESSOA: DIREITO À SAÚDE EAÇÃO CIDADÃ NO BRASIL, UMA LEITURA DOS DIREITOS HUMANOS 162
GreiciKelli Tolotti
Caroline Rossetto
Jussara Jacomelli
A ESCRITURA COUTIANA: O DIÁLOGO ENTRE TEXTO E LEITOR NO UNIVERSO AFRICANO DE MIA COUTO 167
Ilse M. Rosa Vivian
CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA ESCRITORA À MARGEM, DA MARGEM, DA MARGEM 173
Janaína da Silva Sá
PROGRAMAS DE INCENTIVO À DOCÊNCIA: REFLEXOS NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE 176
Janaíne Souza Gazzola
Edite Maria Sudbrack
O DIREITO PENAL CONTRAMAJORITÁRIO COMO FUNDAMENTO À PROTEÇÃO DIFERENCIADA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE 180
Jean Mauro Menuzzi
Thiago Luiz Rigon de Araujo
O DIREITO PENAL CONTRAMAJORITÁRIO COMO FUNDAMENTO À PROTEÇÃO DIFERENCIADA DA MULHER 185
Jean Mauro Menuzzi
O PAPEL FEMININO NO CONTO "AS TRÊS IRMÃS", DE MIA COUTO 190
Luana Teixeira Porto
Jéssica Casarin
A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO X SOCIEDADE NO CONTO "A ESCOLA – UMA HISTÓRIA AFRICANA" DE JÚLIO EMÍLIO BRAZ 193
João Paulo Massotti
INDÍGENAS E AS PRESENTES MAZELAS NA INSERÇÃO AO ESPAÇO ESCOLAR 197
Juliane Della Méa
Vanderléia Skorek
LITERATURA E HISTÓRIA EM "PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ" DE BERTOLT BRECHT 203
Jussara Jacomelli
O TRATAMENTO DADO À HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM DUAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO 208
Kelly Cristini Granzotto Werner
AS PROPOSTAS DE REDAÇÕES: UMA LEITURA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA PARA COMPREENDER AS TEMÁTICAS INDICADAS E PERMITIDAS 213
Laisa Veronese Bisol
Vanice Hermel
Verônica Wegner
PRECONCEITO RACIAL E RESILIÊNCIA EM "O ANJO" DE DÉBORA GARCIA 217
Letícia Rodrigues da Silva
Denise Almeida Silva
A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE AFRICANA NO CONTO"O HOMEM CADENTE" DE MIA COUTO 220
Lilian Raquel Amorim de Quadra
PRECONCEITO E IDEOLOGIA RACISTA: *NEGROS EM CONTOS*, DE LUÍS SILVA 225
Lizandro Carlos Calegari
ABORDAGENS DO AMOR ROMÂNTICO: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E LITERÁRIOS 230
Luana Grasiela Schonarth
Eunice T. Piazza Gai
CONSEQUÊNCIAS DE UMA GUERRA: VIOLÊNCIA E TRAUMA EM "DINA", DE LUANDINO VIEIRA 233
Luana Candaten
Daiane Ott
Luana Teixeira Porto

A BUSCA PELA SOBREVIVÊNCIA NA MARGEM DA SOCIEDADE: POBREZA E VIOLÊNCIA EM CONTOS DE JOÃO MELO E MARÇAL AQUINO 238
Luana Teixeira Porto
HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR 241
Luciane de Oliveira Machado
VIOLÊNCIA NO ESPAÇO RURAL E SOCIEDADE PATRIARCAL: A NARRATIVA DE LUIZ RUFFATO COMO UMA LEITURA DO BRASIL 244
Luciane Figueiredo Pokulat
O PODER DO DISCURSO EM *O ELEITO DO SOL* 248
Luís Fernando Marozo
Ernesto Cucci
APAGAMENTO DA AUTORIA FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO 254
Marcelo Santos da Rosa
Luana Teixeira Porto
AS LEMBRANÇAS DO PROTAGONISTA ARMINTO MARCADAS PELA CULTURA LOCAL EM *ÓRFÃOS DO ELDORADO,* DE MILTON HATOUM 258
Marcia Rejane Kristiuk
DIVERSIDADE: DISCUSSÃO SOBRE CORPO E DIFERENÇA 262
Maria del Carmen Cabrera Martins
Tanara Forte Furtado
REDESENHANDO TERRITÓRIOS: A GERAÇÃO DA UTOPIA E A FUNDAÇÃO DA LITERATURA NACIONAL ANGOLANA 266
Maria Regina Bettiol
SUJEITO E DISCURSO NO ESPAÇO SIMBÓLICO DA COR 273
Maria Thereza Veloso
LITERATURA DE SOBREVIVÊNCIA: O DIÁLOGO ENTRE A VOZ E A LETRA INDÍGENAS 277
Marianna Guimarães Alves
VOZES DO RACISMO NO CONTO "AS MÃOS DOS PRETOS*"* 281
Mariele da Silva Rodrigues
Ana Cláudia Munari Domingos
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EXPLORAÇÃO DE CONTOS AFRICANOS 284
Minéia Carine Huber
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA PORTA ABERTA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL 289
Natana Fussinger
Alessandra Tiburski Fink
Paulo Henrique Cadoná
Luana Fussinger
HOMENS E MULHERES NOTÁVEIS DE VOLTA REDONDA/RJ: UMA NARRATIVADE NEGROS QUE FIZERAM HISTÓRIA, NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX 293
Olimpia Maria dos Santos
QUEBRA DE PARADIGMA: DE MENOR INFRATOR A CIDADÃO DE DIREITO 297
Oliverio de Vargas Rosado
Juliano Gasparin
A QUESTÃO INDÍGENA DO ALTO URUGUAI GAÚCHO 302
Otacílio Vanzin
Gilson Nascimento
DIREITOS FUNDAMENTAIS E A UNIÃO HOMOAFETIVA 306
Pablo Henrique CaovillaKunen
Daniel da Luz
LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O REFLEXO DAS GUERRAS PÓS-COLONIAIS NAS OBRAS *NÓS MATAMOS O CÃO-TINHOSO*, DE LUIS BERNARDO HONWANA E *O DIA EM QUE O PATO DONALD COMEU PELA PRIMEIRA VEZ A MARGARIDA*, DE JOÃO MELO 309
Patrícia Simone Grando
VanderléiaSkorek
Silvia Helena Niererauer
A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA DISCIPLINA DE LITERATURA BRASILEIRA 312
Luana Teixeira Porto
Rafael da Cruz Freitas

ANGOLA: VISÃO CALEIDOSCÓPICA, ESPAÇO MÚLTIPLO 316
Rejane Seitenfuss Gehlen
POSICIONAMENTOS DOUTRINÁRIOS ACERCA DO SISTEMA DAS COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS 321
Renata Egert
Henrique Pavoni Possamai
CULTURA INDÍGENA EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE BLOGS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 325
Renata Luci Cezar
Thaís Tabata Markoski
Raquel Queiroz
AUTORIA FEMININA EM *CADERNOS NEGROS* – CONTOS AFRO-BRASILEIROS: UM PANORAMA HISTÓRICO-LITERÁRIO 327
Rodrigo da Rosa Pereira
AS PERSONAGENS FEMININAS RESISTENTES EM *DESONRA* (2000) DE J. M. COETZEE 331
Ruane Maciel Kaminski Alves
Ximena Diaz Merino
USO DO HOT POTATOES ENQUANTO FERRAMENTA DE ENSINO: TRABALHANDO COM O GÊNERO LITERARIO MINICONTO 336
Sidinei Antônio Novelo
Ana Paula Teixeira Porto
UM CONTO DE FADAS PARA UMA NOVA ANGOLA 340
Silvia Niederauer
METODOLOGIAS QUE COLABORAM PARA UMA EDUCAÇÃO AFRO-CENTRADA – POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA 344
Staël Soraya dos Santos Rosa
A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO CONTO "TIA FRENÊ E O FRENTENEGRINO": IDENTIDADE DO SER E SEU CONTEXTO 346
Tani Gobbi dos Reis
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CONTO "ESPELHO", MÁRCIO BARBOSA 349
Tanise Gobbi dos Reis
DIREITOS HUMANOS EM *OS RETIRANTES*, DE CÂNDIDO PORTINARI E *ASA BRANCA*, DE LUIZ GONZAGA E HUMBERTO TEIXEIRA 353
Tatiane Fontana Ribeiro
Maico Celso Wolf
Jussara Jacomelli
A INFLUÊNCIA DO POVO INDÍGENA NA CULTURA GAÚCHA 357
Taynáh Fabrícia Gonçalves
Inez Pfeiffer
PROJETO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UPF: CONFLITOS E PERSPECTIVAS 361
Vinicius Miranda
Frederico Santos dos Santos
Giovana Henrich
Elizabeth Nunes Maciel
Maria Helena Weschenfelder
Renata Rescke do Nascimento

APRESENTAÇÃO

O Mestrado em Letras – Literatura Comparada, da URI, câmpus de Frederico Westphalen tem a satisfação de tornar público o resultado do III Simpósio Afrocultura: narrativas afro-brasileiras e indígenas, memória e ensino, edição de outubro/2014.

Objetivando discutir questões prementes da contemporaneidade no que tange às culturas afro e indígena, o Simpósio reuniu, como conferencistas, estudiosos e representantes das culturas afro-brasileira e indígena, com a finalidade de apresentar ao público a abertura de propostas investigativas sobre os assuntos já referidos.

A programação dessa terceira edição ganhou novo contorno ao oferecer à comunidade escolar de Frederico Westphalen e cidades vizinhas, como Seberi e Caiçara, oficinas em que alunos do curso de Letras/URI ministraram aulas com o objetivo de potencializar o estudo e o conhecimento de escritas de autores das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Foram contemplados, nessa proposta, os contos de Ondjaki, José Eduardo Agualusa e Boaventura Cardoso, a fim de que o diálogo com a Literatura Lusófona Africana se tornasse efetivo e que outros horizontes simbólicos fossem descobertos estabelecidos.

A escritora Esmeralda Ribeiro, que abordou o tema “Movimento Negro Brasileiro e a produção literária afro-brasileira: o prazer da leitura”, trouxe a escrita literária afro-brasileira para debate e apreciação do público. O lançamento de livros, em especial *Cadernos Negros*, possibilitou aos participantes a aquisição de material significativo para estudos, discussões e uso em sala de aula.

Representante do grupo indígena, Graça Graúna, índia potiguara e professora da Universidade Federal de Pernambuco, apresentou a palestra “Textos indígenas: o prazer da leitura”. Na ocasião, foram discutidos o papel do índio na sociedade atual como sujeito de um fazer literário e cultural, bem como a necessidade de se (re)conhecer sua voz, produtora de uma matéria-prima que é produto estético e social.

Pela voz do Prof. Dr. Eduardo de Assis Duarte, da Universidade Federal de Minas Gerais, foi apresentada a temática “Literatura, Cultura afro-brasileira e ensino”. Já a Profª. Dr. Ana Lúcia Tettamanzy, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o assunto foi “Literatura indígena: autores, temas e formas artísticas”, que trouxe à tona questões importantes para o trabalho em sala de aula, assim como para pesquisas no campo da cultura, da literatura e das demais formas de arte.

Pela programação oferecida, pela participação de significativo número de participantes, tanto da Instituição- sede, como de professores de outras IES e de escolas de ensino fundamental e médio, o III Simpósio Afrocultura mostrou-se

necessário, atual e de contribuição imprescindível aos estudos Literários e para além dele.

Na contemporaneidade, em que sujeitos parecem estar congregados apenas em redes virtuais, enredados em suas individualidades, a fenda aberta, pelo Simpósio, faz-se necessária. A proposta de desacomodação, por meio de trabalhos diversos, cujos temas potencializam a inovação e o olhar atento ao outro - o índio e os afro-brasileiros – preenche a lacuna existente, que é a questão dos estudos que emergem das minorias e suas marcas de individualidade que surpreendem pelos efeitos expressivos que produzem.

Nesta publicação, encontram-se reunidas as apresentações dos participantes do III Simpósio Afrocultura, frutos de pesquisas, estudos, reflexões, exercício em sala da aula. São muitas as abordagens, muitas as leituras. Todas, únicas em seu objetivo, que é o de lançar luzes ao que parece, ainda, estar velado a nossa frente. Sintam-se convidados a desfrutar das análises e propostas que a linguagem literária oferece e, também, para além dela.

Prof. Dr. Silvia Niederauer

HISTÓRIAS AFRICANAS: ORALIDADE E MEMÓRIA

Adejane Pires da Silva
Adriane Ester Hoffmann

RESUMO

Este trabalho refere-se às histórias africanas. Objetivamos analisar dois contos, um de Angola e outro de Moçambique, presentes na obra *O segredo das tranças e outras histórias africanas*, recontadas por Rogério Andrade Barbosa, para que o contato com uma cultura desconhecida nos proporcione saberes e corrobore a importância de estudar a cultura africana, sendo que a mesma tem grande influência na cultura brasileira. A escolha deve-se ao fato de que esses países foram, até 1970, colônias de Portugal e têm o português como uma de suas línguas. O presente estudo terá como aporte teórico Maurice Halbwachs, Rita Chaves, Rogério Andrade Barbosa.

Palavras-chave: Contos africanos. Literatura oral. Memória.

INTRODUÇÃO

As relações sociais sempre foram marcadas pela oralidade, desde os mais remotos tempos, antes da escrita e, até mesmo, muito tempo depois dela, o homem conta histórias como forma de encantar, seduzir, convencer e principalmente passar um ensinamento. Essas histórias eram passadas entre as gerações como verdadeiras heranças culturais para seus familiares com o compromisso de serem transmitidas para as gerações futuras. Durante séculos a oralidade foi responsável pela transmissão dos conhecimentos e das informações em uma comunidade.

A Literatura Africana está muito ligada a estas narrativas marcadas pelo caráter relacional entre o sagrado e o profano, o factual e o poético, ao espaço como revivamento da memória relacionadas a certos momentos da história, através das vivencias de cada um na comunidade e da transmissão das mesmas através da oralidade desenvolvendo, desta forma, a identidade cultural do povo africano. Um povo contador de histórias e que aprendem com elas, pois na cultura africana a vida é um processo de educação. E a literatura é uma ferramenta que se relaciona com as experiências locais resguardando essas memorias.

Assim, este trabalho, objetiva fazer uma análise dos componentes culturais africanos relacionados à memoria e a oralidade, pois são abordagens fundamentais para compreender a identidade cultural representada nos contos.

DESENVOLVIMENTO

A obra *O segredo das tranças e outras histórias africanas*, composta por cinco contos, recontados por Rogério Andrade Barbosa, foi escolhida pelo fato de que cada conto representa um país: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, entretanto para a abordagem foram selecionados dois, “O segredo das tranças”, de Angola, e “A herançamaldita”, de Moçambique, da referida obra. Também, porque pouco se sabe sobre a cultura africana, sua terra e seu povo, apesar de se ter, no Brasil, uma influência histórica

desse continente. De acordo com Rita Chaves (2007), a aproximação com outros mundos certamente revela a extraordinária capacidade que os africanos têm de resistir às dificuldades, pois é um continente invadido e explorado pelos povos chamados civilizados.

A autora afirma, ainda, que mesmo sendo pertencentes ao mesmo continente e tenham pontos em comum, os países, retratados nos contos, são diferentes em relação às suas paisagens, histórias e populações. O que aproxima esses países é o fato de que foram colônias de Portugal até 1974 e, por isso, possuem o português com uma de suas línguas.

Rita Claro (2007) destaca que os contos selecionados pertencem à tradição dos diferentes povos que habitam esses países. Por esses contos "podemos conhecer um pouco de seu cotidiano, suas dificuldades, suas crenças e seus conhecimentos" (2007, p. 50). Para a autora, ainda, "não existe uma única África: são Áfricas. Com uma grande diversidade geográfica: montanhas, planícies, picos nevados, desertos, florestas tropicais, grandes rios e lagos. Com uma imensa variedade de povos, línguas, religiões e culturas" (2007, p. 53).

Por conta dessa riqueza cultural, apresentam-se características peculiares a cada país citado anteriormente. Os dados históricos aqui expostos foram baseados em Rogério Andrade Barbosa, responsável em recontar os contos apresentados em sua obra já referida. Angola era povoado pelo reino do *Kongo*, que se destacava por diferentes atividades, como o comércio, a agricultura, a produção de sal, de ferro de cobre e de sua tecelagem, até o século XV. No século XVI, outro reino começa a se destacar: *Ndongo*. Esse reino controlava as jazidas de ferro e as minas de sal da região. Tal atividade econômica proporcionou a esse reino a expansão territorial e a capacidade de formar grandes exércitos.

Atualmente, Angola está dividida em dezoito províncias, cuja capital é Luanda. Angola conseguiu sua independência em 1975, depois de um longo processo de colonização portuguesa. Porém, após assumir o poder o Partido Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA) aconteceu uma guerra civil, pois a União Nacional para a Independência Total de Angola (Unita) fez oposição. Enquanto esta estava vinculada aos Estados Unidos e à África, aquela estava ligada às propostas políticas da União Soviética. As disputas encerram-se em 2002, mas Angola ainda se recupera das consequências dessa guerra prolongada.

O conto "O segredo das tranças", de Angola, narra a história de Naué, que tinha um filho pequeno e ficou viúva. Dirigiu-se à casa de Katchiungo para convidá-lo a fugir com ela, pois ele já havia três mulheres. Ele concordou e, de madrugada, dirigiram-se a uma clareira isolada para morar. Depois de muitos anos, quando Mutenga, o filho de Naué, havia crescido, decidiram voltar ao povo de origem.

No caminho, pararam para alimentar-se e foram surpreendidos por guerreiros de um importante líder. Os três foram presos e levados ao soberano para serem executados. Para salvar-se da morte, Mutenga afirmou que a culpa era de Katchiungo, que estava velho e, por isso, tiveram que parar para descansar. Naué confirmou o que o filho havia dito e revelou que Katchiungo tinha quatro tranças, cada qual com um nome e um segredo. O soberano afirmou que se soubesse do segredo, deixaria que vivesse. Katchiungo, então, contou-lhe o segredo. Voltou sozinho para a clareira onde fizera sua morada até o fim de sua vida.

Nesse conto ficam evidentes os ensinamentos repassados pelos povos angolanos: não se deve contar um segredo para ninguém, é bom não confiar em

pessoas que não sejam parentes consanguíneos e não há respeito com as pessoas mais velhas.

O segundo conto, “A herança maldita”, narra a história de Muzila, um emigrante que após ter passado um bom tempo fora do país em busca de fortuna, volta para sua aldeia sem nada ter conseguido. Ao encontrar sua esposa Kati e seus seis filhos, foi recebido com frieza pela família.

Nessa época, o povoado passava por um período de seca e de escassez de comida. Por isso, Kati solicitou ao marido que fosse até a casa de seus pais buscar comida. Muzila foi e, ao retornar com um saco de arroz e uma de milho, um punhado de batatas-doces e três galinhas, não levou para casa, escondeu a comida no meio da floresta, dentro do oco de uma árvore. A cada dia, fugia e fartava-se com a comida escondida.

A esposa solicitou que o filho mais velho seguisse o pai. Em sua fuga diária, Muzila não percebeu que estavam seguindo-o. Ao retornar para casa foi dormir. A família foi ao local do esconderijo, comeu e pegou a comida. No outro dia, quando ele retornou ao local, nada encontrou. À noite, ao voltar para casa, seus sogros estavam reunidos com seus filhos e a farsa foi revelada. O casal separou-se com o consentimento da família e dos moradores da aldeia, pois Muzila havia desrespeitado as leis da comunidade.

O conto ilustra a impossibilidade da separação nas aldeias de Moçambique. É preciso que se prove a desonestidade, a farsa, a mentira de um dos cônjuges para que o matrimônio seja desfeito. É chocante ler uma narrativa em que o pai engana os seus filhos e deixa-os passar fome, para se beneficiar.

Moçambique foi povoado por navegadores. Quando Vasco da Gama e outros navegadores, em 1497, chegaram ao país, admiraram-se com a riqueza dos portos, em que eram comercializados ouro, ferro, prata, marfim, sedas e porcelanas. Portugal explorou a mão-de-obra e cobrou tributos para tentar controlar o comércio de Moçambique. Após a independência, o português foi mantido como língua oficial, apesar de apenas 25% da população moçambicana falar o português.

Os contos acima pretendem refletir sobre a tradição oral como representação social da literatura africana, como guardiões da memória e da tradição, ao conservar o passado, interligando-os ao presente , no que se refere à tradição dos conhecimentos às gerações futuras e à contribuição q ue esta significa na formação identitária dos mais novos.

Para Halbwachs (2006) um indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido em um grupo de referência com o qual se identificou e, é a vitalidade dessas relações sociais que constituirão as imagens que se transformarão em lembranças. Nesse processo, a memória é sempre constituída em grupos, apesar de ser um trabalho individual do sujeito. Em termos, a lembrança, é sempre fruto de um processo coletivo na medida em que precisa de relações sociais, pois são essas relações que permitem uma identificação do indivíduo com seu grupo de convívio como bem nos exemplifica Barbosa através na narrativa dos contos e, isso, dará consistência à lembrança.

Os dois contos apresentam os costumes, o modo de vida e, principalmente, ensinamentos que emolduram o caráter do leitor. De fato, recorrer à memória possibilita uma aproximação com as origens, em que os povos africanos recriam muitos mitos, ritos, costumes e hábitos ancestrais africanos, pois é através da memoria que os conhecimentos dos indivíduos são perpetuados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a narrativa dos contos “O segredo das tranças” e “A herança maldita”, para identificar a recorrência da literatura oral como preservação da memoria presente nos contos como subsídio que fundamenta a identidade africana.

Os contos abordados neste trabalho tratam de manifestações ficcionais ligados ao imaginário popular e folclórico das populações nativas africanas. E de fato, como se percebe, através da leitura dos contos, a memória das antigas sociedades africanas se apoiava na transmissão continuada de histórias, contendo conhecimentos, princípios e valores que preservavam as relações sociais. Para tal, fica claro que a memoria orienta a construção textual dos referidos contos, pois os dois retratam acontecimentos ou histórias dos povos africanos dos referidos países.

Para AbiolaIrele, a literatura acontece na língua. Portanto, pode-se dizer que ler e relembrar a cultura africana é conservar seus valores, além de cultuar e reverenciar seus ancestrais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rogério Andrade. **O segredo das tranças e outras histórias**. São Paulo: Scipione, 2007.

CAMPOS. Maria do Carmo Sepúlveda. **Ficção Angolana:** Assimilação, Resistência e Emancipação. In: _____. **Estórias de Angola:** fios de aprendizagem em malhas de ficção. Niterói: EdUFF, 2002.

CHAVES, Rita. Cinco estórias, cinco países, muitas verdades. In: BARBOSA, Rogério Andrade. **O segredo das tranças e outras histórias**. São Paulo: Scipione, 2007. p. 05–07.

CLARO, Regina. O traçado das histórias. In: BARBOSA, Rogério Andrade. **O segredo das tranças e outras histórias**. São Paulo: Scipione, 2007.p. 49 – 71.

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. In:_____. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. p. 25 – 70.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e o espaço. In:_____. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. p. 157 – 189.

IRELE, Abiola. A literatura africana e a questão da língua. In: QUEIROZ, Sônia (Org.). **A tradição oral**. Belo Horizonte FALE/UFMG, 2006. p. 25–41.

A FIGURA DO ESCRAVO NA OBRA *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS*: TRAJETÓRIA E ASCENSÃO DO PERSONAGEM PRUDÊNCIO

Ádria Graziele Pinto
Eunice T. Piazza Gai

RESUMO
A partir de alguns conceitos relacionados à hermenêutica, buscamos, neste artigo, estabelecer a trajetória do escravo Prudêncio, personagem do romance machadiano *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

Palavras-chave: Hermenêutica. Narrativa. Machado de Assis. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Escravo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo vincula-se ao projeto de pesquisa Narrativas e conhecimento: especificidades teóricas e constituição de sentido", coordenado pela Prof.ª Dra. Eunice Terezinha Piazza Gai. O projeto tem como eixos centrais a reflexão sobre as possibilidades de relação entre narrativas literárias e conhecimento, a realização de estudos sobre a hermenêutica e a leitura, o estudo e a interpretação de narrativas literárias. Para a realização do estudo, selecionamos o romance **Memórias Póstumas de Brás Cubas,** mas focando a personagem do escravo Prudêncio, com vistas a interpretar a figura humana por trás do indivíduo subjugado. Trata-se de uma personagem secundária que está presente em quatro capítulos do romance.

Contribuem ao desenvolvimento da pesquisa, servindo de referência e embasamento, os teóricos Alfredo Bosi e Richard Palmer, cujos conceitos apresentados proporcionaram um aperfeiçoamento no processo de compreensão, auxiliando na busca por uma atitude hermenêutica.

Para que haja compreensão é preciso interpretar e, segundo Bosi (2003), "interpretar é eleger na messe das possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movem no encalço da questão crucial". Em outras palavras, interpretar é perguntar-se "O que o texto quer dizer?", ao passo que ler é acolher tudo quanto vem escrito, sem questionamentos. Colocamos esse questionamento em relação à constituição da personagem aqui enfocada.

Em **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, nos são apresentados, através de um narrador defunto, vestígios de uma condução escravista em um conceituado círculo social. Apropriando-se de ironias, Brás descreve, superficialmente, a trajetória de um escravo – Prudêncio –, em paralelo com sua vida, questionando até que ponto somos realmente livres.

Frequentemente o texto literário é encarado como um objeto, e o ato de interpretar não passa de um desmembramento das sentenças que afasta o leitor do texto, proporcionando um entendimento superficial a respeito do que foi lido. Da ausência de uma teoria adequada à decifração do traço humano impresso na obra é que surge a hermenêutica, cujo conceito básico é julgar a obra enquanto obra, refutando os métodos de análise cientifica, com o propósito de salientar a voz

presente dentro do texto. Ao desvincular-se de artifícios e técnicas de explicação do texto é que a atitude hermenêutica aufere sua dimensão mais autêntica. Para Palmer (2011) "compreender uma obra literária não é uma espécie de conhecimento científico que foge da existência para um mundo de conceitos; é um encontro histórico que apela para a experiência pessoal de quem está no mundo".

Usando como respaldo as palavras de Palmer, podemos, então, concluir que a Hermenêutica é uma investigação acerca desse último tipo de conhecimento.

MACHADO DE ASSIS E SUA OBRA *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS*

Joaquim Maria Machado de Assis, considerado um dos mais importantes escritores da literatura brasileira, nasceu no Rio de Janeiro em 1839, foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Na obra explorada, **Memórias Póstumas de Brás Cubas,** deparamo-nos com um autor cético que critica a sociedade em que está instalado, usando como recurso para suas críticas um narrador defunto. Brás Cubas, "com a pena da galhofa e a tinta de melancolia" [1] (p. 16), ironiza as grandes conquistas do homem que triunfa perante a sociedade ao nos apresentar sua vida de insucessos.

A PERSONAGEM PRUDÊNCIO E SUA TRAJETÓRIA

Intencionamos, neste trabalho, salientar uma figura secundária que, em uma leitura superficial, eventualmente, não se destacaria. Por encararmos a composição literária através de uma visão hermenêutica, desconsideramos a obra como um objeto manipulável, e passamos a considerá-la como "uma voz humana que vem do passado, uma voz à qual temos de certo modo que dar vida." (PALMER, 2010)

Prudêncio aparece em quatro contextos distintos, o que possibilita delinear sua trajetória. Tomamos conhecimento de seu percurso nos capítulos: "O menino é pai do homem", "Na Tijuca", "A herança" e "O vergalho". Abordaremos, significativamente, os capítulos de forma individual.

CAPÍTULO XI – O MENINO É O PAI DO HOMEM

O narrador nos apresenta Prudêncio através das seguintes palavras:

> Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava- lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, - algumas vezes gemendo, - mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um – "ai, nhonhô!"- ao que eu retorquia: - "Cala a boca, besta!" (p. 32 – 33)

Neste capítulo tomamos conhecimento, em detalhes, da rotina de travessuras do narrador que dispunha dos criados para seu próprio prazer. Por intermédio da

[1] Todas as passagens referentes à obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* foram retiradas do livro ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas.* 20. ed. São Paulo: Ática, 1995. 176 p.

visão de uma criança, percebemos um reflexo da ideologia social da época. Ao fazermos uma leitura cuidadosa da passagem, atentamo-nos a uma palavra que pode ser usada como alcunha para referir-se a Prudêncio. Ele não é chamado de negro ou de escravo, ele é chamado de besta, designando-o como um animal, quadrúpede, feito para ser montado.

CAPÍTULO XXV – NA TIJUCA

Nesta divisão, nos é narrado um retiro feito por Brás Cubas após a morte de sua mãe. A figura de Prudêncio é retomada através da expressão "um moleque, - O Prudêncio do capítulo XI". Brás menciona diversos pertences que levaria à velha propriedade, entre eles está o escravo.

Também, neste capítulo, somos expostos a um diálogo onde Prudêncio indaga Brás a respeito de uma visita que seu sinhô estaria devendo à dona Eusébia – personagem que havia sido ridicularizada por Brás, lembrando-o que havia sido dona Eusébia quem vestira a finada mãe do narrador.

CAPÍTULO XLVI – A HERANÇA

É através da morte do pai de Brás que tomamos conhecimento da alforria de Prudêncio. Neste capítulo encontramos a família reunida na intenção de partilhar os bens herdados. Cotrim, cunhado de Brás, reclama Prudêncio como parte dos pertences que lhe despertam interesse, como mostra o diálogo:

> - Bem; fico com o Paulo e o Prudêncio.
> - O Prudêncio está livre.
> - Livre?
> - Há dois anos. (p. 76)

CAPÍTULO LXVIII – O VERGALHO

É neste capítulo que a ironia do autor a respeito da figura da personagem Prudêncio se consolida. Em "O vergalho" nos deparamos com uma inversão de papeis. A personagem, depois de alforriada, torna-se senhor de escravos e passa a trata-los da forma como era tratado.

Ao encontrar-se com Brás Cubas, interrompe os castigos que aplicava ao seu escravo para pedir-lhe a bênção, reconhecendo, de alguma maneira, a superioridade de Brás como seu "sinhô".

Prudêncio, a pedido de Brás, acata a ordem de cessar os castigos direcionados ao seu escravo, reforçando a imagem de submissão através da passagem "Pois não, Nhonhô. Nhonhô manda, não pede." (p. 101)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Machado de Assis, através de sua genialidade, nos apresenta uma obra ímpar**,** permeada de um humor ácido e crítico. Ao defrontar-nos com um autor defunto, nos deparamos com a dupla condição do protagonista: há o Brás vivo e o

Brás morto. Sua condição é fundamental para que seus defeitos, que refletem os defeitos da sociedade, sejam expostos sem nenhum pudor. As críticas realizadas na obra não se direcionam a nenhum indivíduo em questão, mas sim ao pensamento comum de uma sociedade específica.

Podemos encarar a presença de Prudêncio como uma representação de algumas das atitudes criticadas pelo narrador. A narração de uma brincadeira que, aparentemente, era comum na casa de Brás, demonstra a inferiorização à qual Prudêncio era submetido. Essa observação, de suma importância, feita pelo narrador, é refletida no último capítulo, "O vergalho".

A palavra vergalho remete a dois conceitos: chicote ou patife. Essa dubiedade, em relação à conceituação da palavra, fortalece a ironia registrada na frase "era um preto que vergalhava outro na praça" (p. 100) abrindo espaço para duas linhas de interpretação: a de que Prudêncio chicoteava seu escravo e, ao mesmo tempo, o tratava de forma vil.

A passagem em que Prudêncio, após ter conquistado sua alforria, é flagrado maltratando um de seus escravos, evidencia uma das grandes ironias da narrativa – a do escravo que escraviza, podendo ser compreendida como uma tentativa de obter uma reação do leitor. É através do tom de reflexão sarcástica, inserido em toda a história, que somos conduzidos a um questionamento acerca do momento exato em que o oprimido passa a ser o opressor.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas.** 20. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BOSI, Alfredo. **Céu, Inferno**. São Paulo: Ática, 2003.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 2011.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DA TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA NA LITERATURA BRASILEIRA EM SALA DE AULA

Ana Lucia Rodrigues Guterra
Jaime Klein
Luana Teixeira Porto

RESUMO

Este trabalho estuda a importância da abordagem da representação da violência no conto brasileiro contemporâneo. Os objetivos do estudo são discutir a pertinência da temática da violência presente na literatura brasileira e sua abordagem na sala de aula. Também, apontar argumentos para a defesa da abordagem das relações entre literatura e a violência no Ensino Médio. E, refletir sobre o espaço dado às narrativas que tematizam a violência em livros didáticos de literatura para o Ensino Médio. Para realizar esta pesquisa, foi selecionado um livro didático escolhido para o ano de 2015 de uma escola pública de Seberi em que foi analisado o capítulo das tendências contemporâneas. Através de exame pode-se constar quea temática da violência é abordada no livro didático como dilema contemporâneo, Antonio Candido,crítico literário, revela neste mesmo livro didático, a era da violência urbana como uma tendência marcante nas narrativas do período que o autor denomina como "realismo feroz".Assim, constata-se a importância de levar o tema da violência no texto literário para a sala de aula.

Palavras-chave: Ensino.Temática da violência. Texto literário. Livro didático.

INTRODUÇÃO

Este trabalho estuda a importância da abordagem da representação da violência no conto brasileiro contemporâneo. Os objetivos do estudo são discutir a pertinência da temática da violência presente na literatura brasileira e sua abordagem na sala de aula. Apontar argumentos para a defesa da abordagem das relações entre literatura e a violência na Educação Básica. Refletir sobre o espaço dado às narrativas que tematizam a violência em livros didáticos de literatura para o Ensino Médio.

A escolha deste tema interessa por várias razões: a) o profissional da área de Letras precisa desenvolver uma leitura crítica de todos os textos, inclusive com a temática da violência; b) Outra motivação para este estudo é dar espaço ao tema da violência que está banalizado na sociedade. A presença constante da violência está tornando a vida humana da coletividade medíocre e o povo vive numa inércia tratando este assunto como algo natural, por isso, se faz necessária uma conscientização favorável na promoção da vida e não na elevação da morte através da reflexão de textos; c) A terceira razão associa-se a necessidade de discutir as relações de violência e literatura no país e sobre como a literatura trata a violência nos contos literários refletindo textos contemporâneos que tratam de experiências de violência. Para isso, escolheu-se trabalhar com o livro didático escolhido para o ano de 2015 de uma escola pública de Seberi; d)Por fim, entende-se que esta investigação é importante pelo fato dos pesquisadores serem professores na rede pública sempre preocupados em formar leitores mais críticos e humanizados embuídos na busca de alternativas pedagógicas eficientes.

DESENVOLVIMENTO

Hoje, um dos motivos pela crise do ensino de literatura na escola é o desinteresse dos educandos pela leitura. Segundo Malard (1985, p.10), “o estudante de hoje chega ao Ensino Médio sem o hábito de ler e a escola também não está a estimular o aluno para o exercício efetivo da leitura, a não ser quando esta está condicionada a uma tarefa obrigatória”. Desse jeito, é inconcebível que em tempos modernos e com tantas diversidades o texto literário quando trabalhado, ainda é usado com atividades repetitivas em que o aluno se vê obrigado a realizá-las, isso, dificilmente faz com que o aluno desenvolva o gosto pela leitura.

É importante que se trabalhe com nova perspectiva, como por exemplo, trabalhar por temática os textos literários por ser uma forma de refletir questões que fazem parte do cotidiano dos educandos. Neste sentido, um problema da sociedade contemporânea que assusta a coletividade é a violência. Vivemos numa época em que presenciamos a face violenta de nossa sociedade nas mais diversas configurações, são preconceitos raciais, sexuais, sociais, religiosos, etc. que parecem estar profundamente impregnados no dia a dia causando um estado de insegurança e mal-estar contemporâneo.

Maria Regina da Costa (2006) nos diz que a violência está em todos os lugares e quase em todas as dimensões de nossa vida. Além disso, esta temática está banalizada em nossa sociedade há um complicador no que diz respeito a isto: a insensibilidade das pessoas perante aos acontecimentos violentos por estarem envolvidos com seu próprio cotidiano.

Assim, a literatura, no entendimento de Antônio Cândido, tem poder de humanizar o leitor. Quando essa humanização vem ao encontro de temáticas até então consideradas tabu dentro da escola, seu poder vai além. Hoje, a violência é banal, não nos chocamos mais com os altos índices de violência, e mesmo ocorrendo atos de violência dentro de escolas, a escola fica longe do assunto. Logo, ao abordar essa temática no ensino de literatura, pode-se dar outro olhar, mais reflexivo e crítico. As pessoas, de modo geral, estão cada vez mais insensíveis e ao mesmo tempo, cada vez mais fechados em seu mundo, fazendo com a temática violência, continue apenas temática, muito distante de sua realidade. No entanto, esse pensamento corrobora a importância de tornar o assunto problema de todos, em que todos busquem reflexões críticas e humanizadas, apontem caminhos para amenizar a situação alarmante em relação aos índices assustadores da violência, de todos os gêneros.

Segundo Ginzburg (2012, ix) já no prefácio do livro **Literatura, violência e melancolia** diz que a literatura pode fazer alguma coisa contra a violência e que esta “convivência com a literatura permite criar um repertório de elementos — imagens, ideias, posições, relatos, exemplos — que interessa para a constituição de orientações éticas individuais e coletivas”, assim a violência na literatura tem o poder de fazer com que o leitor reflita e se humanize com esta temática exercendo sua cidadania de forma mais consciente.

Seguindo o entendimento de Jaime, Bordini assinala a importância da literatura em sala de aula, pois oferece ao leitor o poder de reflexivamente “ler” um mundo diferente do que ele vivencia. Segundo Bordini,

> a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarradas do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar sua própria visão da realidade. (BORDINI, 1993, p.15).

Dessa forma, é de fundamental importância a literatura abordar a temática da violência, justamente pelo fato da literatura mobilizar, mais intensamente, a consciência do leitor, carregando-a de informações que o façam participar ativamente na construção de novos entendimentos e visões da realidade em que está inserida. A partir dessa nova construção, dessa nova visão da realidade, o aluno ao estudar em sala de aula, a temática da violência, trazendo para sua realidade, sendo um ator dentro desse contexto, poderá se posicionar criticamente perante a temática e exercer o seu papel de cidadão, sujeito crítico e reflexivo dentro dessa sociedade violenta.

O livro didático **Língua Portuguesa** de Roberta Hernandes e Vima Lia Martin (volume 3, 2013) foi selecionado pelos professores de uma escola estadual da rede pública de Seberi para ser adotado nos próximos 3 anos a partir de 2015 no Ensino Médio e no Curso Normal. Ao examinar as narrativas no capítulo 16 intitulado "Caminhos da ficção em Língua Portuguesa", percebe-se já no seu início a análise de dois fragmentos de autores contemporâneos: Luiz Ruffato cujo fragmento foi retirado do livro **Eles eram muitos cavalos** e Milton Hatoum com o livro **Cinzas do Norte** explorando o assunto e a linguagem e percebe-se que a violência é um dilema contemporâneo abordado.

Em seguida, ao tratar da literatura na contemporaneidade é informado ao aluno sobre as modificações sociais e culturais no mundo, massificação, consumismo desenfreado, etc como marcas da realidade contemporânea. Aponta também vivermos num cenário complexo e conturbado em que a literatura busca captar e discutir as crises que afetam os indivíduos buscando caminhos formais para traduzir os problemas desta época. Ao falar da "Nova narrativa" (p. 332), é citado o crítico literário Antonio Candido em que dois fragmentos do livro **A educação pela noite e outros ensaios** (1989) falará sobre a ficção e sobre a era da violência urbana como uma tendência marcante nas narrativas do período que o autor denomina como "realismo feroz".

Depois, trata sobre o romance **Cidade de Deus,** de Paulo Lins, romance que mostra uma sociedade marcada por uma violência extrema. E há uma pequena abordagem sobre biografia e o jornalismo na literatura. Com isso, confirma-se o olhar atento às narrativas da violência no livro didático que será encaminhado às escolas públicas.

Seguindo a análise, após tem-se as tendências da ficção portuguesa contemporânea e Tendências contemporâneas da ficção nos países africanos de língua portuguesa onde também observa-se respectivamente, as narrativas ligadas à guerra e as ditaduras e questões ligadas à independência política. Nas atividades deste capítulo (p. 341), encontram-se exercícios com textos de Patrícia Melo (**O matador**) e José Eduardo Agualusa (**O assalto**) , José Saramago (**Ensaio sobre a cegueira**) e Paulo Lins (**Cidade de Deus**) em que se explora o "realismo feroz".

Dessa forma, as narrativas da violência é tema marcante no livro didático examinado. Há preocupação em mostrar cenários urbanos realçando a violência em suas várias faces: o isolamento pelo medo, desequilíbrio social, o assalto, reação violenta à agressão, os perigos cotidianos, etc. Assim, a literatura cumpre seu papel de humanizar e fazer refletir nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise livro didático **Língua Portuguesa,** de Roberta Hernandes e Vima Lia Martin (volume 3, 2013), selecionado pelos professores de uma escola estadual da rede pública de Seberi para ser adotado nos próximos 3 anos a partir de 2015 no Ensino Médio e no Curso Normal, ao examiná-lo em seu capítulo 16 intitulado "Caminhos da ficção em Língua Portuguesa", pode-se constar a temática da violência como um dilema contemporâneo presente na literatura.

Se fazem essenciais discussões em sala de aula que tornem a educação mais emancipadora levando os alunos à reflexão e desenvolvendo seu senso crítico resgatando o papel de sujeito.É importante desconstruir muitas vezes conceitos errôneos quanto a temática da violência fazendo-os olhar criticamente sobre a realidade ao seu redor. Sendo a violência um fenômeno social abordá-la em sala de aula é fazer penetrar e promover ações para a resolução de problemas na sociedade.

Portanto, através de exame pode-se constar que a temática da violência é abordada no livro didático como dilema contemporâneo, ainda queAntonio Candido, crítico literário, revela neste mesmo livro didático, a era da violência urbana como uma tendência marcante nas narrativas do período que o autor denomina como "realismo feroz". Assim, constata-se a importância de levar a temática da violência no texto literário para a sala de aula para termos educandos mais humanizados e sensíveis aos problemas de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura:** a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALVES, Roberta Hernandes. MARTIN, Vima Lia. **Língua Portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2013 v.3: il.

GINZBURG, Jaime. **Literatura, violência e melancolia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau:** problemas & perspectivas**.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 10 – 33.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DO JOVEM RURAL: LIMITES, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

Ana Paula Noro Grabowski
Luci Mary Duso Pacheco

RESUMO

Pedagogia da Alternância como uma proposta educacional que prima pela formação integral do jovem e adolescente do campo, concretiza-se através dos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) os quais priorizam as experiências familiares, sociais, profissionais, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo (Gimonet, 2007 p. 45). No seu desenvolvimento conta com instrumentos pedagógicos que auxiliam na aprendizagem dos jovens e adolescentes que vivenciam tal ensino. Estes instrumentos ao serem colocados em prática de forma concreta, coerente e atendendo as necessidades reais do ensino promovem a educação pelo real, pelo significativo, pois partem das vivências, necessidades e experiências que os jovens trazem de sua rotina de vida e de trabalho. Este trabalho é parte de uma pesquisa bibliográfica e de campo realizada na Casa Familiar Rural Santo Isidoro de Frederico Westphalen. Buscou-se a partir da investigação explorar os limites as possibilidades e perspectivas que esta Pedagogia diferenciada possibilita aos sujeitos do meio rural, no intuito de desmistificar o campo como lugar “arcaico” e atrasado”. Neste sentido o trabalho apresentará em seu desenvolvimento a compreensão da Pedagogia da Alternância vinculada ao saber prático que ela propõe e que oferece subsídios à formação do jovem rural, oportunizando seu crescimento socioprofissional.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Formação socioprofissional. Jovem rural.

A Pedagogia da Alternância é uma proposta educacional concebida intencionalmente a fim de promover a formação integral do jovem que reside no meio rural, nos aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais, promovendotambém o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da família deste jovem e consequentemente da comunidade na qual é participante, levando-o a compreender o lugar onde vive e oferecendo-lhe condições de permanência em tal. Esta pedagogia adentrou a educação, propondo uma mudança de metodologia para com o ensino rural, modificando os olhares à formação propiciada ao sujeito do campo, constituindo-se de uma modalidade de ensino que repercutiu na vida do sujeito do campo de forma à possibilitar-lhe escolhas.

Esta prática educativa emergiu na primeira metade do século XX, caracterizando-se como uma proposta alternativa de ensino e de forte resistência cultural frente à hegemonias neoliberais presentes na educação (Nascimento, 2003), da mesma forma que hodiernamente representa uma possibilidade de compreensão e valorização das produções e vivências de quem reside no espaço rural. É uma pedagogia que

> Parte da realidade do jovem, desenvolvendo tecnologias para que ele possa desenvolver a sua unidade de produção familiar, sendo que o processo de ensino prima por aliar a teoria e a prática do jovem em sua propriedade, valorizando o conhecimento prévio existente naquele local” (ZONTA et. al, 2010 p. 51)

A busca pela compreensão deste espaço envolve o conhecimento das pessoas que vivem nele, perpassando pela sua forma de vida, seu trabalho e seus costumes. Daí a necessidade e relevância que a Pedagogia da Alternância tem no que tange aos jovens rurais: que seja uma educação que tenha sentido e significado real na busca da solução de problemas enfrentados pelo trabalhador, sendo ao mesmo tempo um norte para a qualidade de vida, pois, a educação desempenha um papel fundamental na formação dos sujeitos, se a mesma for útil e aplicável ao cotidiano por eles enfrentado. (Pacheco, 2011).

A agricultura familiar localiza-se neste ponto como a principal atividade desenvolvida pela famílias do Norte do estado do Rio Grande do Sul, pois na região além das pequenas industrias e da atividade comercial, não existem latifúndios. Deste modo, a agricultura familiar merece destaque tanto no setor econômico quanto social, tal prática identifica uma forma de vida que agrega valores e uma cultura que difere-se da urbana e que é pertencente ao trabalhador rural.

A Pedagogia da Alternância enquanto proposta educacional voltada para este meio e para as pessoas que nele residem - diretamente os jovens/adolescentes – é uma possibilidade de desenvolvimento desta prática familiar. A alternância concretiza-se então, a partir dos CEFFAS (Centros Familiares de Formação por Alternância), nestes Centros encontramos as CFRs, ou chamadas Casas Familiares Rurais, as quais funcionam em regime de internato para os jovens.

Nas Casas Familiares Rurais destacam-se quatro pilares que segundo Gimonet (2007) dão base para o projeto de formação proposto:

- Pedagogia da Alternância, que prevalece com uma metodologia própria de ensino.
- Associação, que envolve os pais, as famílias, os profissionais e as instituições.
- Formação Integral,que refere-se ao sujeito deste ensino, o jovem alternante, através de seu projeto de vida, e
- Desenvolvimento do Meio, engajado num contexto socioeconômico, político e humano.

Tais pilares encontram-se divididos em meios e finalidades, sendo imprescindíveis para o desenvolvimento da proposta educativa.

Além destes pilares, a alternância possui uma metodologia que articula tempos e espaços de aprendizagem, alternando a formação do jovem rural entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/ comunitário. A proposta baseia-se em desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contínuo em que o aluno percorre o trajeto propriedade - escola - propriedade, guiado pelo observar - refletir – empreender (Gimonet, 2007):

- Observar: em um primeiro momento, na propriedade, o aluno se volta para a observação, pesquisa e descrição da realidade sócio-profissional do contexto no qual se encontra.
- Refletir: em um segundo momento, o aluno vai à escola, onde socializa, analisa, reflete, conceitua e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior.
- Empreender: finalmente, num terceiro momento, o aluno volta para a propriedade, dessa vez com os conteúdos trabalhados de forma a que possa aplicar, experimentar e transformar a realidade sócio-profissional, de modo que novos conteúdos surjam, e novas questões sejam colocadas, podendo ser novamente trabalhadas no contexto escolar.

A cada nova “sessão”, ou encontro semanal, o aluno é “realimentado” com

soluções que permitirão o surgimento de novos questionamentos. A cada nova interrogação, suas inflexões e imagens do real são modificadas. Modifica-se também o entendimento do que constitui a explicação, a razão do que se buscava e como ela se relaciona com o que se vive(Passador, 2006).

Esse ir e vir sucessivo na elaboração do conhecimento torna a família, comunidade, monitor e alunos cúmplices e participantes ativos desta prática educativa. Assim salienta Gimonet (2007 p. 17) quando manifesta "[...] que sejam os alternantes, os pais, os mestres de estágio, os monitores, e outros agentes educativos do CEFFA, cada um tem um papel específico a desempenhar. [...]", e juntos mobilizam tal ação pedagógica.

No reforço desta ação pedagógica subsidiam os processos formativos, também, os instrumentos da alternância, os quais oportunizam contato direto com as práticas rurais cotidianas do jovem aliando-as aos fundamentos estudados na CFR. Alguns dos instrumentos podem ser identificados como: plano de estudos, colocação em comum, visita de estudos, caderno realidade entre outros que compõe a formação alternante.

Estes instrumentos aliados a formação em diferentes espaços e tempos (CFR-Família-trabalho) torna a aprendizagem um constante ciclo, cujas experiências vividas são o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e de interlocução com o real.

Neste sentido que, o trabalho realizado através de observações e aprofundamento bibliográfico objetivou analisar os limites, possibilidades e perspectivas da Pedagogia da Alternância na CFRde Frederico Westphalen, enquanto proposta educativa de promoção do jovem rural, buscando em sua formação subsídios de emancipação social, econômica e cultural deste jovem e sua família-comunidade.

Enquanto prática educativa voltada para o meio rural esta Pedagogia veio suprir uma necessidade própria do meio: a de reestabelecer o campo como um lugar de valor cultural e socioeconômico a partir da formação do jovem que nele reside. É possível destacar então:

- permanência do jovem em seu meio em atividades ligadas ao campo e a busca pelo conhecimento no intuito de melhorar este espaço onde vive;
- evidencia-se o espaço rural como também local de oportunidades e de preservação de valores humanos;
- jovens assumindo as lideranças de suas comunidades-famílias, buscando melhores práticas de trabalho e manejo da produção.
- desenvolvimento econômico das propriedades;
- relação mais estreita entre os sujeitos da Pedagogia da Alternância: comunicação;
- atividades rurais desenvolvidas pelos envolvidos na família ou com grau de parentesco e,
- compreensão de pertencimento ao lugar que se está inserido. Entender o espaço, e, entender-se coo sujeito modificador deste espaço.

Na contrapartida, verificou-se que ainda é necessário melhorar este processo de ensino, cujas bases auxiliaram muito na transformação de uma realidade marcada como atrasada e arcaica. Como limites ainda persistem o pensamento de resistência de algumas famílias rurais no que tange ao ensino diferenciado e as experiências de práticas novas e tecnológicas de cultivo na propriedade. Ao mesmo tempo também é notável a pouca compreensão que se tem do processo de ensino

da Pedagogia da Alternância e sua repercussão social para os sujeitos do campo. Destaca-se então a necessidade de um olhar mais atento para políticas públicas que privilegiem este sujeito que reside e promove atividades ligadas ao campo, à terra e a sua produção.

Ao trazer a compreensão da Pedagogia da Alternância para debate junto a sua dimensão de formação para o jovem faz-se necessário entender que existe uma dinâmica neste processo de aprendizagem. Esta dinâmica é que oportuniza o crescimento do jovem rural em seu meio como sujeito de sua própria história.Pensar em um novo rural, é considerar as famílias agrícolas que ainda resistem aos apelos urbanos com sua forma de trabalho e sustento, é considerar o olhar diferenciado que a Pedagogia propicia ao sujeito deste meio que constrói seus conhecimentos na busca por uma vida mais digna e de melhores condições sociais.

E, que, como sujeito de sua própria história é capaz de constantes transformações, de uma vivência partilhada com o real, como o cotidiano e que a partir dela se torna possibilidade não só de trabalho, mas de vida, de uma vida diferente e melhor.

REFERÊNCIAS

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiá**s – EFAGO. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2003.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Projeto de Pesquisa O impacto sócio educacional da Pedagogia da Alternância na construção de um novo Rural: um olhar sobre o egresso da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen.** 2009/2010

PASSADOR, Claúdia Souza. **A educação rural no Brasil: O caso da Escola do Campo no Paraná.** São Paulo: Annablume, 2006.

ZONTA, Elisandra Manfio; TREVISAN, Francisco; HILLESHEIM, Luis Pedro**. Pedagogia da Alternância e agricultura familiar.** Frederico Westphalen/RS: URI/FW, 2010.

REPRESENTAÇÕES DA MULHER INDÍGENA EM POESIAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS

Andrea Zachi Ossani
Dioneia Maria Samua Vieira
Karine Braga Pereira

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre Representações da mulher indígena em poesias brasileiras contemporâneas, tendo como objetivo refletir sobre a construção da imagem feminina em poesias de Delasnieve Daspet, Eliane Potiguara e Maria das Graças Araújo Campos, bem como analisar a potencialidade crítica de tais textos. A pesquisa foi realizada a partir de estudos bibliográficos e análises de três poesias: "Mulher Indígena", de Delasnieve Daspet; "Mulher Indígena", de Maria das Graças Araújo Campos; e "Brasil", de Eliane Potiguara; usando-se referenciais críticos como os de Eliane Potiguara, "Metade Cara, Metade Máscara", e "Histórias dos Índios no Brasil" de Manuela Carneiro da Cunha, destacam-se a permanência de estereótipos de representação da mulher indígena, tal como produções que ratificam o estigma de inferioridade da mulher e de sua cultura.

Palavras-chave: Cultura indígena, mulher indígena, poesias contemporâneas.

INTRODUÇÃO

Desde a Chegada dos Portugueses no Brasil, em 1500, descrita através da carta de Pero Vaz de Caminha, muito se reporta a mulher indígena, seus costumes, modo de se apresentar perante os outros (nudez), suas pinturas e cultura. Sempre vista como guerreira, batalhadora, sua presença também se faz nítida em várias produções. Junto com diversas heranças e referências, a presença indígena é um dos componentes da dinâmica, múltipla e recriada nacionalidade brasileira, sendo assim, a proposta deste estudo é refletir sobre a imagem da mulher indígena em poesias brasileiras contemporâneas.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar reflexões sobre Representações da mulher indígena em poesias brasileiras contemporâneas, refletindo sobre a construção da imagem feminina em poesias de Delasnieve Daspet, Eliane Potiguara e Maria das Graças Araújo Campos, bem como analisar a potencialidade crítica de tais textos.

A pesquisa foi realizada a partir de estudos bibliográficos e análises de três poesias: "Mulher Indígena", Delasnieve Daspet; "Mulher Indígena", Maria das Graças Araújo Campos; e " Brasil", de Eliane Potiguara, usando-se referenciais críticos como os de Eliane Potiguara, "Metade Cara, Metade Máscara", que fala de amor, relações humanas, paz, identidade, histórias de vida, mulheres, ancestralidade e família, e "Histórias dos Índios no Brasil" de Manuela Carneiro da Cunha,que valoriza a pluralidade cultural como o mais importante patrimônio do Brasil.Dentre os resultados de investigação, destacam-se a permanência de estereótipos de representação da mulher indígena. O trabalho também visa analisar como a cultura indígena á abordada em poesias que circulam no contexto escolar para ampliar o debate sobre a presença e valorização da cultura indígena atualmente, salientando valores culturais que são cultuadas por essas produções.

Para alcançar tais objetivos, algumas questões problematizadoras norteiam a pesquisa: Como a mulher indígena é representada na poesia contemporânea brasileira? Nos textos poéticos, que traços a mulher indígena ainda conserva após a

colonização? A representação feita da mulher indígena confirma estereótipos na poesia? A poesia contemporânea promove uma leitura crítica sobre a imagem da mulher indígena em sua cultura?

É importante ressaltar que o estudo surge por algumas razões, entre as quais a poesia faz parte do estudo da literatura na graduação de letras e também por fazer parte do cotidiano de nossos alunos na disciplina de língua portuguesa e de outras áreas do conhecimento, como forma de reflexão, debate e formação crítica, devendo, portanto ser objeto de estudo. Além disso, como professores, temos o dever de conhecer, de trabalhar com a cultura indígena, sendo que o conhecimento sobre poesias é fator importante pois abre novos horizontes, sendo representada em versos para a divulgação do conhecimento. Conforme regulamentado em lei federal número 11.645/2008, que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da culturados povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, do país, a proposta deste estudo é refletir sobrea Imagem da mulher indígena em poesias brasileiras contemporâneas.

A POESIA E A MULHER INDÍGENA

O trabalho contempla a análise de três poesias. Uma poesia celebra a luta da Mulher Indígena e tem como título “Mulher Indígena”, de Delasnieve Daspet, no qual se tematiza a força, grandeza e coragem dessas mulheres guerreiras, o outro poema analisado é “ Brasil”, de autoria de Eliane Potiguara, escritora, poeta, professora, formada em Letras (Português-Literatura) e Educação, ascendência indígena Potiguara, brasileira, fundadora do GRUMIN / Grupo Mulher-Educação Indígena, em que mostra o sofrimento e a violência a que foram relegadas. “Mulher Índigena” de autoria de Maria das Graças Araújo Campos, publicada em 24 de abril de 2012 e retrata a mulher indígena, desnuda, porém cheia de adornos, pois para o indígena o sexo faz parte de sua natureza e não como forma de representar a sexualidade e nem causar provocações ao sexo oposto.

As análises dessas poesias permitem-nos algumas considerações. A mulher indígena é representada na poesia contemporânea brasileira como uma mulher de coragem, guerreira,que luta por seu povo e sua família com a mesma intensidade de um guerreiro. Luta por melhores condições de vida e trabalho, como comprova os versos de Delasnieve Daspet:“Que grita pela igualdade...,/... Sofre discriminações de todo o tipo...”.

Uma política que não seja excludente, que valorize os conhecimentos indígenas associados à biodiversidade, uma educação diferenciada que valorize sua língua, uma política de saúde, respeito aos direitos humanos dos povos indígenas.

Nessas poesias constatamos que alguns traços da cultura indígena são apresentados, entre eles o modo como a mulher indígena se apresenta, como nos fala a poesia de Maria das Graças Araújo Campos que diz:

> “Mulher desnuda e adornada
> De colores, de viva penas,
> De contas e de sementes,
> De colares, de pulseiras
> E uma arara nos ombros...”

Partindo desse poema, pode-se ter uma visão de que a mulher continua a se vestir como antigamente, pois as pinturas e os adornos tinham um significado

especial, tanto na guerra, nos rituais de antropofagia e também no dia-a-dia, porém não fala da influência do homem branco, tanto na maneira de se vestir, como de se alimentar e de se portar. Passa-se uma imagem da mulher que ainda cultiva suas tradições, de inconfundíveis traços, ancestral de todas as mulheres. A mídia mostra que o índio é protegido, porém a realidade é que ele está tentando sobreviver em um sistema que não tem nada a ver com suas bases ideológicas.

No trecho da poesia "Brasil", de Eliane Potiguara, é possível perceber a luta da mulher indígena por um lugar a que tem direito na sociedade que as marginalizou desde sua formação:

> Brasil, o que faço com a minha cara de índia?
> Não sou violência
> Ou estupro
> Eu sou história
> Eu sou cunhã
> Barriga brasileira
> Ventre sagrado
> Povo brasileiro.
> Ventre que gerou
> O povo brasileiro.
> Hoje está só...
> A barriga da mãe fecunda
> E os cânticos que outrora cantavam
> Hoje são gritos de guerra
> Contra o massacre do mundo. (POTIGUARA, 2004, p. 34-35).

Para os europeus a nudez da mulher indígena causava admiração, tanto que as comparavam com as das mulheres da Europa.Em sua famosa carta, Caminha descreve a genitália feminina indígena dizendo que: "sua vergonha (é) tão graciosa que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela", como nos diz Manuela Carneiro da Cunha (CUNHA, 1993, p. 155).

Para os indígenas, andar nu fazia parte de sua natureza. A nudez entre todos os membros da tribo não era uma forma de representar a sensualidade ou a sexualidade, nem mesmo de causar provocações ao sexo oposto. Ao contrário do acontecia na Europa, recém saída da Idade Média, que condenava o corpo humano como pecaminoso, caminho para a luxúria e para o inferno.

Entendemos que essas poesias promovem uma leitura crítica sobre a imagem da mulher indígena em sua cultura, uma mulher forte e resistente, por ter sofrido para resistir e permanecer com sua cultura milenar, por cultivar os hábitos ancestrais da família indígena e de sua etnia no seio da sociedade, por viver muitas exclusões sociais, da invisibilidade, a exclusão de ser mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho permite chegar a algumas considerações, embora não conclusivas, sobre o nosso foco de pesquisa, como diversas reflexões sobre situações referidas nas diferentes poesias, relacionando a exclusão social de ser indígena, a dificuldade por cultivar hábitos ancestrais da família e de sua etnia no seio da sociedade.

Durante o transcurso da sua história as mulheres indígenas sofreram diversas injustiças, baseadas numa tradição cultural, conforme visto nas diversas poesia citadas. A visão geral dos diferentes tipos de opressões que sofrem as mulheres indígenas se deve em parte a sua condição social de serem mulheres, de etnias minoritárias e de estarem numa condição de pobreza, mas esta situação se deve também pelo colonialismo que modificou radicalmente valores que poderiam ter valorizado estas mulheres.

É possível observar que as mulheres indígenas, na época da descoberta das Américas, tinham muito mais direitos e privilégios, pois participavam das batalhas e dos conselhos de guerra, assim como possuíam a propriedade, hoje elas tem percorrido um longo caminho para poder alcançar sua posição de mulher à época da descoberta.

De forma geral, nos é permitido levantar hipóteses de que está ocorrendo uma participação cada vez maior das mulheres indígenas na luta pelo direito de seus povos e na política nacional desenvolvida no estado brasileiro.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Histórias dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

http://janiasouzaspvarncultural.blogspot.com.br/2008/06/mulher-indgena-poesia-de-delasnieve.html

http://www.triplov.com/letras/eliane_potiguara/brasil/brasil.htm

http://silviamota.ning.com/profiles/blogs/mulher-indigena

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. São Paulo: Global, 2004.

HOMOAFETIVIDADE NOS CONTOS “BEIJO NA FACE” E “ISALTINA CAMPO BELO” DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Andrieli Santos da Rosa

RESUMO

Este trabalho abordará as relações de gênero presente nos contos “Beijo na face” (2003) e “Isaltina Campo Belo” (2011), ambos da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo. A análise dos contos se apoia nas reflexões críticas de FOSTER (2000; 2001; 2013); SOUZA FILHO (2006); e ALVES (2010). Apesar de terem sido escritos em épocas diferentes os contos podem ser relacionados por abordarem a temática da homoafetividade. É possível identificar nesses contos uma crítica que busca, de certa maneira, romper com o conformismo do sistema heterossexista proposto pela sociedade. Outro aspecto que este trabalho pretende abordar é a ideia da homossexualidade como uma das possíveis formas da “confrarias de mulheres”, termo pelo qual a autora se refere em um de seus contos a um aspecto recorrente em suas obras, que é o de comunidades formadas por mulheres que se apoiam mutuamente, contribuindo para a realização individual e coletiva da mulher em sua sociedade.

Palavras-chave: Conceição Evaristo. Homoafetividade. Conto.

INTRODUÇÃO

Este trabalho abordará as relações de gênero presentes nos contos “Beijo na face” (2003) e “Isaltina Campo Belo” (2011), ambos da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo. Conceição Evaristo é escritora, romancista e contista afro-brasileira; possui contos publicados em **Cadernos Negros** entre 1991 e 2011 e uma antologia de contos intitulada **Insubmissas Lágrimas de mulheres** (2011). Os contos foram escolhidos por abordarem a temática da homoafetividade, ainda pouco evidenciada e estudada na literatura. Embora na maioria de seus contos a autora destaque temas de relações familiares, dois deles abordam a homoafetividade.

Embora popularmente se confunda sexo com gênero, ambos são categorias diferentes e reforçam a continuidade de quebras entre as esferas da construção social do patriarcado e dos princípios do heterossexismo compulsivo. A construção de cada categoria se dá na amplitude do panorama de elementos da tecnologia da identidade genérica e do individuo ao longo de toda vida, corrigindo as únicas definições da sociedade para as atribuições femininas e masculinas. A partir dos princípios do heterossexismo, o sexo determina o gênero e o gênero determina o papel social. Assim, nas várias esferas da vida (família, escola, quadra esportiva, associações, etc) há um movimento de interação, duplicação, confirmação, validação para que o biológico e o subjetivo se identifiquem e se confirmem mutuamente. Não se está falando de uma nova configuração de homologias para a sociedade, de descobrir uma nova “verdade” quanto as suas interrelações, e sim de colocar a possibilidade de contemplar múltiplas reformulações e consequências que podem ser positivas ou negativas.

Souza Filho (2006) destaca que a multigrupalidade existente nas sociedades contemporâneas engendra múltiplas formas de ser, ver, compreender, representar, praticar, comunicar, vivenciar, enfim, debater a homossexualidade. Por outro lado, em sociedades patriarcais, em que o heterossexismo é universal e inquestionável, por ser uma norma, o homoerótico fica confinado a uma exceção minoritária que pode ser defendida por se tratar do desejo de ser diferente, ou por vontade própria

graças a inevitável variação biológica que pode ser repudiada a favor de uma dinâmica social, cuja função eficiente seja entendida e exige a homogeneidade.

Este caso aparece explicitamente no conto “Isaltina Campo Belo”, no qual, desde a infância, a personagem luta por um reconhecimento e sem sucesso segue até a idade adulta com o sentimento de ser uma pessoa diferente e ter dentro de si um menino.

Conforme descrita no conto, no momento em que conta sua história de vida à entrevistadora que se apresenta como “coletora de histórias”, Campo Belo tinha uma idade indefinida, os cabelos com chumaços brancos e o rosto negro, sem vestígio de rugas, denunciam uma mulher de no máximo uns quarenta anos. Tinha uma filha de trinta e cinco anos, Walquíria, para a qual a personagem parece estar narrando sua história ao falar com a entrevistadora, já que durante todo o tempo ficou com uma foto da filha em mãos. Ao iniciar, a protagonista conta à narradora o quanto se sentia diferente e relata a infância sem muitas dificuldades e de família humilde. Apesar de ser feliz, uma única dúvida rondava a vida de Isaltina: “eu me sentia menino e me angustiava com o fato de ninguém perceber” (2011, p. 50).

Até os dez anos a menina desenvolvia um sentimento de ódio e de amor pela mãe, ódio por ela ser enfermeira e nunca ter percebido o menino que havia dentro dela, e por não poder falar disso a ninguém, pois não a compreendiam. Durante a adolescência, Campo Belo “amarrava” seus desejos por outras meninas e fugia dos meninos “toda a minha adolescência, vivi um processo de fuga” (2011, p. 54).

Aos vinte e dois anos, resolve sair de casa e buscar um mundo em que sentisse um lugar para si. Nessa mudança de vida, conhece um rapaz que lhe conquista como sendo uma pessoa de bem, e faz com que a protagonista acredite que ele entenderá as diferenças que ela vivia dentro de si. Ao contrário, ele afirma que “iria me ensinar, me despertar, me fazer mulher. E afirmava, com veemência, que tinha certeza de meu fogo, pois, afinal, eu era uma mulher negra, uma mulher negra” (2011, p. 55).

No trecho citado é possível perceber a repetição da expressão mulher negra como uma pessoa que deveria se sentir atraída por homens, pois, afinal, as negras eram vistas como símbolos sexuais. Mas tudo não ocorreu como a personagem acreditava que iria acontecer: um dia é iludida pelo rapaz, que a convida para uma festa e é neste local que acaba sendo vítima de cinco homens que defloram a inexperiência e a solidão de seu corpo.

Walquíria, sua filha, se fez sozinha, pai sempre fora nome impronunciável para mãe e filha. Quando leva a filha à escola pela primeira vez Campo Belo sente reaparecer crescido o menino que habitava dentro de si, então entende que pode se apaixonar por alguém e esse alguém ser uma mulher. Assim, passou a se relacionar com a professora da filha e tamanha foi a felicidade das três, Isaltina, Walquíria e Miríades, que formaram uma família e a menina teve amor de mãe em dobro. Mais tarde, Miríades adoece e morre deixando as duas; neste momento Isaltina faz como as demais personagens dos contos de Evaristo, e assume a responsabilidade de construir sua felicidade somente ao lado da filha.

Em estudo que envolveu entrevista e análise dos dados fornecidos por pessoas com identidade homoafetiva, Souza Filho (2006) identificou alguns dados quanto a reconhecimento interpessoal que são relevantes para o presente estudo. Entre as mulheres o reconhecimento interpessoal é destacado prioritariamente. Estas ressaltam os sofrimentos vividos no âmbito familiar e buscam mais aceitação neste âmbito. As mulheres se restringem mais ao âmbito interpessoal e possibilitam menos

a formação de grupos consolidados e de espaços públicos de socialização; Já os homens privilegiam o âmbito público e, portanto, têm mais espaço para socialização e, assim, para a aceitação de características diferentes.

Nessa mesma perspectiva, Alves (2010) realizou uma pesquisa, na qual entrevistou mulheres lésbicas. Para as mulheres mais velhas, as lembranças das relações homossexuais marcam uma nova época, pois lembram o quanto era difícil se mostrarem e serem aceitas como lésbicas em sua juventude, e acreditam que as mulheres hoje têm muito mais oportunidades do que elas tiveram. A autora destaca o valor atribuído à maturidade, "em ambas as faixas etárias entrevistadas, difunde-se a ideia de que o acúmulo de experiências afetivas e sexuais ao longo da vida é importante para o processo de afirmação de si (ALVES, 2010)".

Tais sentimentos se assemelham muito à história de Salinda, protagonista do conto *Beijo na face*, que, mesmo ao viver uma vida heterossexual e ter uma família e filhos, continuava a buscar o momento e a pessoa ideal para revelar sua homossexualidade.

Porém, até que isso aconteça, Salinda tem que contentar-se com uma felicidade em conta-gotas e aprender a prestar atenção em tudo e em todos, pois era vigiada por um detetive contratado pelo marido. Além da ida ao trabalho, a personagem não podia sair só, mas viajava para Chã de Alegria, aonde morava sua tia e aonde podia deixar os filhos nas férias. Aos poucos as ameaças do marido iam se aprofundando, ele pretendia tomar-lhe as crianças, matá-la ou suicidar-se deixando uma carta que a culparia. Dessa forma, em meio a uma felicidade limitada "havia dois tempos fundamentais na vida de Salinda: um tempo em que o marido estava envolvido e cada vez mais se diluía e o tempo em que o novo amor se solidificava" (2003, p. 14).

Na casa da tia, a personagem vai ao circo onde conhece outra mulher, e as duas acabam se envolvendo. No retorno para casa, Salinda estranha o silêncio do marido, que não está e nem liga para dar notícias, até o momento em que o telefone toca e ele anuncia saber de tudo, mas que iria disputar com ela os filhos. E então, entre a dor e o susto a protagonista vive uma história de amor, uma história diferente, um amor entre duas iguais.

A atitude do marido de Salinda ao final da história mostra o machismo que com certa frequência ainda habita a nossa sociedade, pois percebemos que um homem sentiu-se humilhado por ter sido trocado por uma mulher, mas preferiu não fazer escândalo para deixar sua imagem de homem, marido e pai de família, intacta perante a sociedade. Quanto à personagem, percebemos a dificuldade que tivera para reconhecer seu lado homoafetivo, uma vez que, precisou casar-se com um homem, ter filhos, para depois conseguir descobrir a felicidade plena ao lado de uma semelhante.

Então, será que heterossexualidade é uma maneira de ser no mundo e de se relacionar com os outros sujeitos? Ou a homossexualidade seria uma possibilidade de ser diferente, de agir, de viver de maneira diferente perante a sociedade?. Segundo Foster (2013), uma das muitas teorias freudianas considera a homossexualidade não como uma perversão de uma norma heterossexual, pelo contrário, o heterossexualismo é uma demarcação restritiva de ilimitadas possibilidades eróticas do corpo humano em interesse de uma determinada ideologia social, a burguesia, para a qual as variações psicológicas constituem uma ameaça pouco permissível.

Portanto, é preciso que tenhamos a oportunidade de refletir a respeito da diversidade sexual do mundo e de que está havendo uma transformação sociocultural influenciada pela vivência homo e heterossexual. A expressão e a reestruturação de modelos de sexualidade estão cada vez mais ligadas e sendo representadas por uma classe que busca reconhecimento imediato e uma mudança de valores e padrões sociais.

Apesar de toda essa mobilização de grupo em busca de reconhecimento e de espaço, há uma lentidão no processo de dissolução dos padrões identitários de sexualidade e gênero. Como visto no referencial teórico utilizado para a construção desse trabalho, a homoafetividade é muito vista como um problema social, um problema de conduta de um indivíduo na convivência com os demais. Não é assim que a escritora Conceição Evaristo aborda esse tema em seus contos, pois ela pretende denunciar estereótipos que rotulam as mulheres, principalmente as negras, vistas exclusivamente como mães e donas de casa. Dessa maneira, a autora mostra uma realidade de mulheres que vivem uma vida heterossexual, mas que nunca conseguem encontrar a felicidade até o momento em que se envolvem com outra mulher, ou seja, mostra a dificuldade que as personagens enfrentam para aceitar sua identidade e se sentirem aceitas, como sendo homossexuais, no contexto social em que vivem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andrea Moraes. Envelhecimento, trajetórias e homossexualidade feminina. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v.16, n. 34, Jul/Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832010000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 29 set. 2014

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha; DUARTE, Eduardo de Assis. CONCEIÇÃO EVARISTO. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica: consolidação.** Vol. 2. Belo Horizonte - MG: Editora UFSM, 2011. p. 207-226.

EVARISTO, Conceição. Beijo na face. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (org). **Cadernos Negros, vol 26:** contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2003. p. 11-18.

_____. Isaltina Campo Belo. In: EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de mulheres (contos)**. Belo Horizonte: Nadyala, 2011. p. 48-58.

FOSTER, David William. Consideraciones sobre el estúdio de la heteronormatividad em la literatura Latinoamericana. **Letras,** n. 22, 2013. Disponível em: cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11823/7251. Acesso em: 29. set. 2014.

FOSTER, David William. Entrevista com David William Foster. **Expressão**, Santa Maria, jul/dez. 2001.

FOSTER, David William. Propuestas. In: FOSTER, David William. **Producción cultural e identidades homoeróticas teoria y aplicaciones**. San José: Universidade Costa Rica, 2000. p. 17- 68.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. O debate sobre a homossexualidade mediado por representações sociais: perspectivas homossexuais e heterossexuais. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v.19, n. 3, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000300017. Acesso em: 29 set. 2014.

MEMÓRIA E TERRITORIALIDADE EM "BECOS DA MEMÓRIA", DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Angela de Fátima Langa

RESUMO

Este trabalho tematiza o papel da memória e a sua relação com a territorialidade no romance **Becos da Memória**, de Conceição Evaristo. Objetiva-se investigar a relevância do território para manter viva a memória da favela que passa pelo processo de desfavelamento. Utilizou-se como referências autores como Maurice Halbwachs, Pierre Nora e Aleida Assmann. Quanto ao conceito de territorialidade, busca-se suporte na área da Geografia. Ao fim do estudo, é possível afirmar que os moradores da favela retratada na obra são vítimas de deslocamentos diretos e forçados, sendo que são obrigados a deixar seus lares e partir para o desconhecido. Em nome da modernidade, os moradores que já vivem em regime de exclusão seja pela cor da pele são ainda mais marginalizados por ter de abandonar o lar que haviam construído nos anos que viveram naquele espaço. Ainda, ao longo da análise percebe-se a relevância do espaço para que as memórias possam ser lembradas e contadas para Maria-Nova e, mais tarde, compartilhadas por ela. Nota-se que o território, de certa forma, exerce um papel de testemunho das lembranças do indivíduo. É no espaço da favela que está passando pelo processo de desocupação que a menina escuta as histórias contadas pelos moradores e, a partir disso, deseja memorizá-las para futuramente compartilhá-las. Sendo assim, destaca-se a relevância do território na sua relação com a memória, sendo esta alimentada pelas lembranças que restaram do espaço ocupado pelos moradores.

Palavras-chaves: Memória. Territorialidade. Desfavelamento. **Becos da Memória**. Conceição Evaristo.

INTRODUÇÃO

Becos da Memória, de Conceição Evaristo, foi publicado pela primeira vez em 2006 e reeditado em 2013. A obra, contudo, foi escrita ainda em 1987/88 e após projeto frustrado de publicação foi esquecida na gaveta, como afirma Evaristo na "Conversa com o leitor", parte inicial do livro. O romance retrata memórias de uma favela que passou pelo processo de desfavelamento: hoje não existe mais. A autora faz questão de esclarecer que a favela descrita em **Becos da Memória** acabou e *acabou* (EVARISTO, 2013, p. 13).

A temática é o processo de desfavelamento que atinge os moradores da favela e as histórias colhidas atentamente por Maria-Nova, narradora do romance, atrelado a sua revolta pelo fato de vivenciar a dor de seus vizinhos e familiares sendo obrigados a deixar suas moradias. Sendo assim, tendo em vista o processo de desocupação sofrido pela favela, a imigração forçada de seus habitantes para outro espaço e o evidente papel da memória presente na obra surgiu a necessidade de analisar a relação existente (ou não) entre o território e as memórias de seus moradores.

DESENVOLVIMENTO

O romance **Becos da Memória** tem já no seu início evidenciada a presença da memória. "Escrevo como uma homenagem póstuma à Vó Rita, [...] aos bêbados, às putas, aos malandros, às crianças vadias que habitam os becos de minha

memória. Homenagem póstuma às lavadeiras que madrugavam os varais com roupas ao sol (EVARISTO, 2006, p. 30).” As histórias são ouvidas por Maria-Nova que deseja um dia aprender a escrever para poder manter vivas essas memórias. Quando olhava a favela ao entardecer, “Um sentimento estranho agitava o peito de Maria-Nova. Um dia, não se sabia como, ela haveria de contar tudo aquilo. Contar as histórias dela e dos outros. Por isso ela ouvia tudo tão atentamente. Não perdia nada (p. 48-49).” Ao longo do romance tem-se conhecimento de vários moradores da favela através dos relatos que fazem para a menina. Ela é a narradora da obra e escuta as histórias de seus vizinhos e conhecidos, desejando um dia poder escrevê-las.

Sabe-se que as lembranças de qualquer indivíduo estão, geralmente, atreladas a um espaço ou a um determinado grupo. Embora, algumas memórias sejam individuais e não compartilhadas, até mesmo estas podem ser fortificadas quando contextualizadas. De acordo com Halbwachs (2006), a memória não é uma construção individual, mas coletiva, e as memórias individuais são reforçadas a partir da memória coletiva. Na visão desse autor, todo ser humano é um ser social que divide seu contexto com outros indivíduos. Logo, não há como possuir somente memórias individuais. Conforme Halbwachs (2006), recorremos a testemunhos para reforçar o que já sabemos sobre um evento, sendo que o primeiro testemunho ao qual recorremos será sempre o nosso.

O território, de certa forma, também exerce um papel de testemunho das lembranças do indivíduo. É a imagem seja de uma casa, do quintal, da rua, das pessoas que o cercam que ajudará preservar e reforçar as memórias. Além disso, o território atua sobre a cultura e o cotidiano das pessoas, sendo também construtor de identidades. A permanência em um determinado lugar faz com que as pessoas adquiram os modos daquela sociedade. Sendo assim, o espaço ocupado passa a interferir na identidade do indivíduo.

Aleida Assmann (2011) considera a memória como algo vivenciado, vinculado a um portador, que pode ser um grupo, uma instituição ou um indivíduo: define-a, por isso, como sendo “habitada”, em contraste com a memória histórica, desvinculada de um portador específico e, portanto, “inabitada”. No romance em estudo, a presença da memória habitada citada por Assmann é evidente uma vez que as lembranças relatadas pelos personagens à Maria-Nova estão sempre atreladas ao espaço da comunidade e às pessoas que ali vivem.

Assmann (2011) destaca três usos: a legitimação - quando a alteração da memória, sua confirmação ou anulação servem a propósitos políticos; a deslegitimação, que dá conta das memórias criticamente subversivas, concorrentes, como a história esquecida, dos vencidos -, e a distinção, que compreende os meios simbólicos de expressão que compõem a identidade coletiva.

Em **Becos da Memória** percebe-se a memória com a função de deslegitimação, pois as vozes que se ouvem através das memórias relatadas, são as dos excluídos. A mãe pobre e viciada que oferece a filha em troca das suas necessidades, a empregada que rouba o diamante da patroa, entre outros. O lado da história que se tem conhecimento é o da empregada que se arrepende de ter roubado a patroa, mas chora por não ter coragem de assumir o erro. É presa e sofre por ter de deixar os filhos e, quando volta, esconde-se por sentir vergonha dos vizinhos. Sofre por ser pobre e não poder dar uma vida melhor aos filhos e ao pai paralítico. Sabe-se que roubou, mas conhece-se também o seu lado humano de sofrimento de mãe e vergonha da sociedade. Além disso, deslegitima a história das

favelas que são vistas apenas como acúmulo de pessoas sem cultura e perspectiva de crescimento.

No romance em estudo, conhece-se uma parte dos costumes, da cultura religiosa e das festividades do povo da favela. Além do festival de bola, como é chamado no romance, nas datas cívicas e no Dia de Nossa Senhora Aparecida ouvia-se o Hino Nacional. No dia da padroeira rezava-se a o terço e a ladainha, sendo que depois sempre tinha uma mesa farta de doces e biscoitos. Destaca-se que apesar da simplicidade da vida dessas pessoas, é evidenciada a solidariedade em dividir o pouco que possuem.

Outro conceito relevante ao se analisar a questão da territorialidade e da memória é a noção de Lugares de memória de Pierre Nora, sendo que para o autor não há memória espontânea. Conforme Nora (1981), "inicialmente, é preciso ter vontade de memória (NORA, 1981, p. 22)". Em outras palavras, as lembranças precisam ser invocadas pelo indivíduo, sendo que uma das formas de invocá-las é tendo espaços e símbolos que não permitem o seu esquecimento.

De acordo com Haesbaert (2007) "o território, de qualquer forma, define-se antes de tudo com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) em que está mergulhado, relações estas que são sempre, também, relações de poder [...] (HAESBAERT, *apud* HAERTER, p. 54)." Ser dono de um espaço ou até mesmo fazer parte de uma comunidade implica dominação e afirmação de domínio de espaços. Assim, abandonar um espaço não é nada fácil, tendo em vista implicar a desvinculação do espaço em que a sua identidade foi constituída e, mais do que isso, abandonar o território do qual se considerava, de certa forma, dominador. Territorializar-se implica poder e autonomia para estabelecer-se em um espaço e moldá-lo conforme seus costumes, relacionar-se com as pessoas ao seu redor e, mais do que isso, enraizar-se.

Pensa-se, então, no motivo que poderia levar um indivíduo ou um grupo abandonar seu espaço. Paul E. Little em seu trabalho intitulado "Espaço, memória e migração. Por uma teoria de reterritorialização." elenca uma lista de razões para que isto ocorra, sendo que uma delas é a mais relevante para este trabalho: as vítimas de deslocamentos diretos e forçados. Em **Becos da Memória**, os moradores são obrigados a deixar seus lares e partem para o desconhecido. Como é descrito na obra: "Ofereciam duas opções ao morador: um pouco de material, tábuas e alguns tijolos para que ele construísse outro barracão num lugar qualquer ou uma indenização simbólica, um pouco de dinheiro (EVARISTO, 2006, p. 101-102)". Não se importam com o sentimento que as pessoas têm pelo espaço em que vivem, sendo que lhes são oferecidos somente bens materiais. Questiona-se o porquê de somente agora depois de muito tempo decorrido é que os moradores são obrigados a deixar o território ocupado pela favela. Talvez, pelo fato do governo ou alguma instituição privada ter percebido o lucro que esse espaço possa ter. Em seu livro "Planeta Favela", Mike Davis escreve sobre a urbanização irregular, ou seja, os espaços que são habitados ilegalmente. Segundo o autor, essas habitações são de baixo padrão e construídas pelo próprio morador, com pouco fornecimento de infraestrutura (DAVIS, 2006, p. 46-47). Ainda, Davis cita a economista urbana Eileen Stillwaggon, cuja opinião é de que "a terra tem tão pouco valor que ninguém se dá ao trabalho de fazer cumprir seus direitos de propriedade sobre ela (STILLWAGGON, *apud* DAVIS, 2006, p. 49)".

No entanto, assim que se percebe que um território possa ter alguma utilidade, nos termos utilizados por Davis (2006), "a remoção dos entraves humanos"

se torna necessária. “A segregação urbana não é um *status quo* inalterável, mas uma guerra social incessante na qual o estado intervém regularmente em nome do “progresso”, do “embelezamento” e até da “justiça social para os pobres”(DAVIS, 2006, p. 105).”

Em **Becos da Memória** a remoção dos entraves humanos é feito através do processo de desfavelamento. Para ilustrar o sentimento de tristeza em partir, destaca-se Tio Totó e a sua indignação: “Por que a gente não podia nascer, crescer, multiplicar-se e morrer numa mesma terra, num mesmo lugar? [...] Tio Totó andava inconsolável, já velho, mudar de novo, num momento em que seu corpo pedia terra. Ele não sairia da favela. Ali seria sua última morada (EVARISTO, 2006, p. 31).”

Partir não é uma tarefa fácil para esses moradores. Os mais idosos são os que mais sofrem, pois sua vida inteira está sendo soterrada juntamente com seus barracos. A sua história se perde em meio ao pó. Um dos personagens que mais sofre com o desfavelamento é Tio Totó. Prefere morrer a deixar seu barraco, sua terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração análise de **Becos da Memória** e os estudos de memória e territorialidade realizados, pode-se afirmar que há uma relação entre as lembranças relatadas à Maria-Nova e o espaço ocupado pelos moradores. Sendo assim, torna-se evidente a relevância do papel da memória na constituição do romance de Conceição Evaristo uma vez que todos os fatos narrados partem da memória e do espaço individual de cada morador e torna-se coletiva, tendo em vista a afirmação de Maria-Nova em compartilhá-las futuramente.

Em relação ao território, este faz parte das memórias desses indivíduos sendo por isso o momento da partida ser tão difícil, pois deixam não somente o humilde barraco, mas também suas raízes. As dificuldades enfrentadas, as histórias ouvidas em meio as torneiras enquanto lavavam roupa, tudo evidencia a presença do espaço como fundamental na manutenção das lembranças sobre a favela. Cada memória relatada pelos moradores à Maria-Nova está atrelada a algum espaço localizado dentro da favela. A escolha da menina pela torneira de cima ou de baixo, no momento em que decide que tipo de história deseja ouvir é um dos vários exemplos que podem ser evidenciados.

Conforme descrito no romance, “Todos sabiam que a favela não era o paraíso, mas ninguém queria sair. Ali perto estava o trabalho, a sobrevivência de todos. O que faríamos em lugares tão distantes para onde estávamos sendo obrigados a ir? (p. 102)”. Nota-se que embora a favela não fosse um lugar perfeito para se viver, o sentimento de ter de abandonar o lar é o que atormenta os moradores. As raízes criadas devem ser cortadas e plantadas em uma terra desconhecida.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, A. A memória funcional e memória cumulativa – dois modos de recordação. In: _____. **Espaços da recordação:** formas e transformações da memória cultural. Campinas: Unicamp, 2011. p. 143-156.

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

HAERTER, Leandro. Territorialidade, Memória Coletiva e Ancestralidade Escrava: elementos de auto-identificação quilombola de uma comunidade negra rural na zona sul do Estado do Rio Grande do Sul. In: **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais,** 2011, Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA).

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória histórica. In: _____. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. p. 71-111.

LITTLE, Paul E. **Espaço, memória e migração.** Por uma teoria de reterritorialização. Textos de História. Pós-Graduação em História, Brasília: UnB.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. [1984] **Revista Projeto História**, do Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

O LOSANGO PRETO NA VESTE DO POETA ARLEQUINAL DE MÁRIO DE ANDRADE

Angela Teodoro Grillo

RESUMO
Apresento nesta comunicação, pautada em alguns exemplos, comona poesia de Mário de Andrade, a presença de uma voz poética negra se abre do campo individual para o outro e alcança uma esfera amplamente social.

Palavras-chave: Mário de Andrade. Poesia brasileira. Poesia afro-brasileira. Negro. Estudos raciais.

A fortuna crítica sobre Mário de Andrade é praticamente unânime ao reconhecer a multiplicidade como característica fundamental da poesia do modernista. Na minha tese de doutorado, que desenvolvo na área de Literatura Brasileira, destaco, metonimicamente, um dos losangos que compõem a colorida veste do poeta arlequinal, qual seja, o losango preto como a representação do negro nos versos de Mário de Andrade. Afro-brasileiro, o bardo mestiço como se auto denomina, cantou o negro, com variantes como mulato e moreno, em todos os seus livros de poesia.

O termo "preto" advém de uma pesquisa que o escritor realizou durante 20 anos no campo etnográfico e cultural sobre o negro no Brasil, manuscrito guardado em seu arquivo no IEB-USP. O dossiê, intitulado por ele, composto de 350 documentos, foi organizado e analisado na minha dissertação de mestrado (GRILLO, 2010). O interesse do intelectual nesse tema ronda sua criação, artística e ensaística, mas não se pode afirmar que o projeto literário de Mário de Andrade trata-se de literaturaafro-brasileira. Contudo, em alguns poemas,essa temática, além de explicita, é configurada por um sujeito lírico que elabora o seu conteúdo negro. Por isso, proponho o estudo neste campo.

Para Eduardo Assis Duarte (2012, p. 385) a literatura afro-brasileira distingue-se quando abarca fatores como temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público. No caso do poeta Mário de Andrade, reconheço, principalmente em três poemas, a noção de temática, autoria, ponto de vista e linguagem. Ainda que esses aspectos não sejam tratados detalhadamente neste momento, eles têm contribuído para o estudo de "Reconhecimento de Nêmesis", escrito em 1928 e publicado em 1941; "Poemas da Negra" (1930) e "Nova canção de Dixie", de 1944, poemas dos quais apresentarei algumas considerações[2].

Pensando nadicotomia"negro-tema e negro-vida" elaborada porGuerreiro Ramos, atualmente a críticaliterária ligada ao tema racial lê Mário de Andradeprincipalmente quando se trata de **Macunaíma,** na ótica do "negro-tema", isto é, o negro para o escritor figura como "uma coisa examinada, olhada, ora como ser mumificado, ora como ser curioso". No contra pelo dessas leituras,os poemas destacados acima são lidos por mim na esfera do "negro-vida": "algo que não se deixa imobilizar, é despistador, profético, multiforme, do qual, na verdade não se pode dar versão definitiva" (RAMOS *apud* BARBOSA, 2006).

[2]Todos os poemas e versos citados de Mário de Andrade foram transcritos da edição: ANDRADE, Mário de. **Poesias Completas.** Edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Tatiana Longo Figueiredo e Telê Ancona Lopez. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013, vol. 1 e 2.

“Reconhecimento de Nêmesis” foi estudado por João Luis Lafetá (1986) e Ivone Daré Ribeiro (1988), o primeiro dedica-se a uma análise psicanalítica e a segunda à estilística. Em comum, tratam da cisão do menino e do homem. Vale ressaltar que o eufemismo “moreno” que impulsionou minha análise, pois é repetido no poema quase como um refrão,ainda não havia sido destacado nos estudos anteriores.

> Mão morena dele pousa
> No meu braço... Estremeci.
> Sou eu quando era guri
> Esse garoto feioso.
> Eu era assim mesmo... Eu era
> Olhos e cabelos só.
> Tão vulgar que fazia dó.
> Nenhuma fruta não viera
> Madurando temporã.
> Eu era menino mesmo,
> Menino... Cabelos só,
> Que à custa de muita escova
> E de muita brilhantina,
> Me ondulavam na cabeça
> Que nem sapé na lagoa
> Se vem brisando a manhã. (v. 1-16; ANDRADE, 2013; p. 407)

Essa é a primeira das treze estrofes do poema que trata de uma angustia vivida pelo sujeito lírico com os homens pulsilânimes, o menino da “mão morena” personifica a deusa Nêmesis, a qual, resumidamente, é responsável por trazer infortúniosquando uma pessoa se encontra em um momento de felicidade plena.Nos versos acima, observa-se a caracterização do menino pela cor da pele e os cabelos crespos. Não se trata de uma poesia engajada,contudo deve ser considerada a importância de que o sujeito lírico negro procura uma elaboração diante da “malvadeçabrutaça” dos homens, pois o menino surge nos momentos dor e violência sofridos pelo poeta. Ainda que não haja uma exaltação à raça, importa, sobretudo, o poeta que se identifica com o menino negro numa relação de repulsa e atração que descortina um campo de tensão vivido por um mestiço que participa de uma elite branca. Este poema denso, é guardado por 15 anos e o escritoro publica em **Poesias** de 1941, na parte “A Costela do grãcão” formada por um conjunto que abarca umestado de exasperação consigo mesmo e de “desabafos de alma”, como diz o amigo Manuel Bandeira, em carta de 12 de abril de 1926 (MORAES, 2000; p. 284).

Nos “Poemas da Negra”, o encontro amoroso aconteceno cais do porto em Recife. A prostituta não é exaltada pela lascívia, estereótipo dado à mulher negrae repetido na literatura canônica (GRILLO, 2013), ao contrário disso, o poeta transcende a realidade na comparação e nos adjetivos que a afastam dessa condição para o lugar de amada.Como se vê no primeiro dos doze poemas:

> Não sei por que espírito antigo
> Ficamos assim impossíveis...
>
> A lua chapeia os mangues
> Donde sai um favor de silêncio
> E de maré.
> És uma sombra que apalpo

Que nemum cortejo de castas rainhas.

Meus olhos vadiam nas lágrimas.
Te vejo coberta de estrelas,
Coberta de estrelas,
Meu amor!

Tua calma agrava o silêncio dos mangues.

(Poema I. ANDRADE, 2013; p. 343, v.1)

Ao concentrar o amor em uma noite, há uma inversão da tópica amorosa que canta o amor eterno. Conhecedor e transgressor da tradição literária ocidental, o poeta desloca a temporalidade. Cabe ressaltar queo escritor conhece, como prova sua biblioteca, os ícones das musas ocidentais, amadas brancas, intocáveis e eternas como Laura, de Petrarca, e Beatriz, de Dante Alighieri. Sublinho que o desdém pelo modeloeuropeu anuncia-se desde **Clã do jabuti**:

Meu Deus como ela era branca!...
Como era parecida com a neve...
Porém não sei como é a neve,
Eu nunca vi a neve,
Eu não gosto da neve!
E eu não gostava dela... (ANDRADE, 2013; p. 232, v.1)

Vale dizer que a grande musa do poeta além de não ser branca, ele não adota o termo “mulata”, comumente escolhido pelos escritores para elogiar a mulher brasileira de descendência africana. A Negra ganha a representação da beleza noturna e estrelada; o conjunto tem como fio condutor imagens relacionadas à natureza, o poeta lança mão de signos ligados ao ar, terra, fogo e água; além disso, espécies vegetais, animais, astros e fenômenos naturais contracenam nos versos. Esses elementos ultrapassam a composição do cenário e alcançam construções figuradas do amor pleno e cósmico. Para Gilda de Mello e Souza (2005), nesses versos encontra-se o momento de excelência do lirismo de Mário de Andrade contrária à “poesia do senhor de engenho” que a literatura brasileira acostumara-se.

Por fim, “Nova canção de Dixie” escrito em 1944, como mostra o manuscrito do escritor, foi publicado um ano depois da morte de Mário de Andrade. Os versos tematizam o preconceito racial nos Estados Unidos. A realidade do país onde coexistem contraditoriamente a prática racista e ideais democráticos servem ao poeta que recorre, sobretudo, à ironia para a criação do poema. No artigo “Linha de cor” publicado n’**O Estado de S**. **Paulo** de 29 de março de 1939, o escritor afirma:

> Mas se formos auscultar a pulsação mais íntima da nossa vida social e familiar, encontraremos entre nós uma linha de cor bastante nítida, embora o preconceito não atinja nunca, entre nós, as vilanias sociais que pratica nas terras de influência inglesa. Mas, sem essa vilania, me parece indiscutível que o branco no Brasil concebe o negro como um ser inferior. (ANDRADE, 1939)

O excerto mostra o primeiro momento possível em que as questões raciais relacionadas aos Estados Unidos aparecem na obra do escritor. O título “Linha de cor” remete à expressão “ColourLine”, que será retomada pelo poeta em 1944, no refrão de “Nova canção de Dixie” - “No. I’llneverneverbe/ In ColourLine Land” (v. 22,

23; 31,32; 41,42). A comparação com os Estados Unidos, onde havia evidentes perseguições e práticas racistas, permite a Mário de Andrade, na contra mão das ideias em voga sobre a democracia racial brasileira, reconhecer a existência, ainda que para ele menos violenta, do preconceito racial também no Brasil. No que se concerne à análise dos versos, entende-se que o poeta aprofunda o tema por meio de três extratos hermenêuticos: o histórico e o intertextual que podem ser despregados do poema, e o biográfico, subjacente ao texto e que motiva, de algum modo, a criação. Nos anos de 1940, por conta de sua atuação no Departamento de Cultura da Municipalidade de São Paulo, Mário de Andrade recebera insistentes convites para ir aos EUA, dos quais ele esquivava-se.

Mário de Andrade escreve "Nova canção de Dixie" no mesmo momento em que o nazismo alemão exterminava judeus em campos de concentração. O racismo científico que culmina na ideia de uma raça superior era o argumento mais contundente para essa prática. Os Estados Unidos que serviam de refúgio – terra ideal - ao povo judeu, praticavam, contraditoriamente aos ideais democráticos, a perseguição cruel de negros estribada na intolerância racial e esta contradição do país foi proclamada pelo bardo mestiço brasileiro:

Nova canção de Dixie

Kenstdu das Land
Oùfleuritl'oranger?...
É a terramaravilhosa
Nascida duma barquinha
"Flor de Maio" se chamava,
Ondetudo o que é bom dava,
Quetudo o que é ricotinha...

Láquem queira gozargoza
Comtoda a felicidade,
É sópassearpelarama,
É sónãosertagarela:
É a terramaravilhosa,
Parece com a liberdade
Poisjá tem a estátua dela.

É a terra dos plutocratas,
Palácios de cemandares,
Você sai se faz questão,
Mas pode ficarnosares,
É sóapertar o botão,
Que recebe tudoemlatas
Pelaquartadimensão.

No. I'll never never be
In Colour Line Land.

Masporquetanta esquivança!
Lá tem Boa Vizinhança
Comprisões de ouromaciço;
Láte darão bembomlanche
E tambémmuitobom linche,
Mas se vocênão é negro
O quevocê tem comisso!

No. I'll never never be

In Colour Line Land.

É a terramaravilhosa
Chamada do AmigoUrso,
Láninguémnãocobraentrada
Se a pessoa é convidada.
Depoislhe dão comdiscurso
Abraçotãoapertado
Quevocê morre asfixiado,
Feliz de ser estimado.

No. I'll never never be
In Colour Line Land.

(ANDRADE, 2013; p. 277, v.2)

Há nesses poemas três movimentos: do sujeito lírico que reconhece a si como negro; a escolha e exaltação de uma musa negra, em uma construção que rompe com a imagem tradicionalmente calcada em estereotipo e, por fim, a denúncia da perseguição racial nos EUA. O caminho que proponho é de uma leitura que compreende um poeta que amplia paulatinamente a imagem do negro em sua obra, a esfera se abre do campo individual para o outro (casal) e alcança uma visão amplamente social. Ao divergir de uma visão de que Mário de Andrade, nas palavras de Silviano Santiago, "se exprimia alheio ao sangue que corria nas veias do artista" (SANTIAGO, 2012, p. 176), considero os poemas apresentados como criação de um artistaafro-brasileiro que reconhece o negro e suas diferenças em relação ao branco. Nesse sentido, os versos de Mário de Andrade podem ser analisados de forma semelhante aMachado de Assis Cruz e Souza cujas obras, segundo Octavio Ianni (2012), "o tema da negritude, ou negrícia, estaria implícito, subjacente, decantado."

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Poesias Completas.** Edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Tatiana Longo Figueiredo e Telê Ancona Lopez. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013, vol. 1 e 2.

_____. "Linha de cor". **O Estado de S. Paulo**. 29 de março de 1939.

BARBOSA, Muryatan Santana. "Guerreiro Ramos: o personalismo negro". **Tempo social,** São Paulo, v. 18, n. 2, nov. 2006 Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12522. Acesso em: 05 out. 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. "Por um conceito de Literatura Afro-brasileira". In: _____ (Org.). **Literatura e afro descendência no Brasil:** antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, v.4, p. 376-403.

GRILLO, Angela Teodoro. **Processo de criação do estudo *Preto*:** um inédito de Mário de Andrade. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH- USP, 2010.

_____. “De lasciva a musa: a representação da mulher negra em versos de Gregório de Matos a Mário de Andrade”. **Revista Uniandrade,** Curitiba, v. 11, n. 2, p. 76-94, jul./dez. 2013.

IANNI, Octavio. “Literatura e consciência”. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afro descendência no Brasil:** antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, v.4, p. 183-198.

LAFETÁ, João Luiz. **Figuração da intimidade:** imagens na poesia de Mário de Andrade. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

MORAES, Marcos Antonio de (Org.). **Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira.** São Paulo: EDUSP/ Instituto de Estudos Brasileiros, 2000. (Coleção Correspondência de Mário de Andrade; 1).

RABELLO, Ivone Daré. “Reconhecimento de Nêmesis’: Momentos do Grã Cão”. **Revista do Instituto Brasileiro**, São Paulo, n. 29, 1988.

SANTIAGO, Silviano. “Destino:Globalização. Atalho: Nacionalismo. Recurso: Cordialidade”. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afro descendência no Brasil:** antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, v.4, p. 161-181.

SOUZA, Gilda de Mello. “A poesia de Mário de Andrade”. In: **A ideia e o figurado**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2005, p. 27-36.

DAVID LURIE E O CENÁRIO PÓS-APARTHEID: PERSPECTIVAS HERMENÊUTICAS NO ROMANCE *DESONRA*, DE J. M. COETZEE

Bianca Cardoso Batista
Eunice T. Piazza Gai

RESUMO

Este artigo busca discutir aspectos da hermenêutica apresentados por Alfredo Bosi e Richard Palmer para, após a reflexão deste conceito, interpretar a obra **Desonra** *(Disgrace),* de J. M, Coetzee. Para isso, o artigo se propõe a esclarecer o período pós-Apartheid – pano de fundo central do romance – além de exibir alguns aspectos da vida e bibliografia do autor. Ao avaliar o livro, com base em uma atitude hermenêutica, percebe-se um Coetzee intensamente preocupado com a realidade de seu país e, muito mais do que isso, observa-se o quão crítico – e irônico – ele é ao retratar a inversão de valores, a troca de papéis e a queda em "desgraça" que se dá com o protagonista David ao infiltrar-se na realidade dura e crua da África pós-Apartheid.

Palavras-chave: Hermenêutica. Pós-Apartheid. **Desonra.** J. M. Coetzee. David Lurie.

INTRODUÇÃO

O presente estudo vincula-se ao projeto de pesquisa "Narrativas e conhecimento: especificidades teóricas e constituição de sentido", coordenado pela Prof.ª Dra. Eunice Terezinha Piazza Gai. O projeto tem como eixos centrais a reflexão sobre as possibilidades de relação entre narrativas literárias e conhecimento, a realização de estudos sobre a hermenêutica e a leitura, a análise e a interpretação de narrativas literárias. Estas são selecionadas a partir da presença da metaficção e da ironia. Após a reflexão a respeito destes conceitos, é necessário realizar a escolha de uma narrativa ficcional para intensificar os estudos e a interpretação. Considerando esse processo, J. M. Coetzee foi o autor escolhido, com o livro **Desonra.** Assim, o texto que segue volta-se para o romance de Coetzee enfocando o período pós-Apartheid, além de apresentar algumas ideias sobre a hermenêutica e exibir elementos da vida e bibliografia do autor.

PRESSUPOSTOS HERMENÊUTICOS

O embasamento teórico utilizado para realizar o estudo do livro **Desonra** de J. M. Coetzee fundamenta-se nos conceitos hermenêuticos de Alfredo Bosi e Richard Palmer. A hermenêutica é um processo de interpretação que, segundo Bosi, consiste num olhar mais intenso e demorado sobre a obra, ou seja, trata-se do procedimento de compreensão que capta o mais puro significado do texto. Esse processo de interpretação se faz necessário visto que as palavras não são diáfanas, ou seja, mesmo quando possuem forte expressão e esclarecimento, ainda assim são densas até o limite da opacidade. Em consequência disso, não se torna possível entender um texto ao simplesmente correr os olhos sobre o mesmo. Nas palavras de Bosi (2003, p. 462) "Ler é colher tudo quanto vem escrito. Mas interpretar é eleger (ex-legere*:* escolher), na messe das possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movem no enlaço da questão crucial: o que o texto quer dizer?" É através da interpretação que o leitor pode compreender de forma efetiva o sentido de um texto.

Outro autor que contribui de forma importante para o estudo em questão é Richard Palmer. Ele define a hermenêutica como "o estudo da compreensão, é essencialmente a tarefa de compreender os textos". (PALMER, 2011, p.19). Para que isso ocorra, o autor explica que uma obra literária não pode ser tratada como um objeto, um ser autônomo. É necessário encarar a obra não como um objeto, mas sim como uma obra. "Uma obra literária não é um objeto que compreendemos através da conceptualização ou da análise; é uma voz que devemos ouvir e 'ouvindo-a' (mais do que vendo-a) compreendemo-la.". (PALMER, 2011, p.21) Neste sentido, as concepções de Palmer e Bosi se assemelham, já que o segundo também pressupõe que em uma boa interpretação não se deve separar a obra do autor, porque um livro é fruto de motivações pessoais profundas, valores ideológicos e correntes culturais. Dessa forma, para poder decifrar um texto, o leitor não pode levar em consideração apenas o produto final, mas sim o desenvolvimento, o contexto e o processo de construção desse texto.

A ÁFRICA PÓS-APARTHEID

Desonra se passa na Cidade do Cabo e, posteriormente, na Cidade de Salen na entrada Grahamstown no Cabo Leste, interior da África do Sul. No decorrer da obra, a personagem principal, assim como o leitor, são arrebatados pela crua realidade da África do Sul pós-Apartheid. A palavra Apartheid vem do idioma Africâner[3] e significa; "separação" ou "por à parte". Em sua definição mais comum, pode traduzir-se por 'identidade separada' e indica a política oficial do governo sul-africano no que respeita aos direitos sociais e políticos e às relações entre os diversos grupos raciais dentro da União. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1995, p. 54). Cornevin a explica dessa forma: "A separação desigual apenas baseada na cor da pele parece ser a melhor interpretação da palavra apartheid." (1979, p. 17) Através desta concepção é possível compreender que o Apartheid foi um regime adotado para separar as raças dentro de uma nação.

Hospitais, escolas, bibliotecas, transporte coletivo, foram alguns dos setores e serviços, que eram determinados especificamente pela raça, sendo que o que era destinado aos negros era sempre inferior. Essas restrições e medidas que envolviam os direito dos negros geraram revolta, o que deu início a uma série de manifestações contrárias ao Apartheid. O sistema se manteve até a década de 1990 quando Nelson Mandela foi eleito presidente, nas primeiras eleições multirraciais sul-africanas. (TORRES, 2010, p.18-19)

O período de segregação favoreceu a minoria branca nos mais diversos setores e serviços, além de beneficiá-los com melhores condições de vida. Esses aspectos contribuíram para que os negros fossem cada vez mais prejudicados, tornando-se propensos ao desemprego, à violência, à proliferação de doenças e a outras infinidades de problemas que são o cenário atual da África. Levando em consideração essas dificuldades é possível perceber que mesmo com o fim do Apartheid, os negros continuam sendo a parcela menos favorecida da população.

Hoje a África do Sul é uma nação permeada por incontáveis desigualdades. Nesse cenário, o homicídio, a violação, assim como a agressão são circunstâncias

[3] O africâner ou afrikaans surgiu inicialmente na região do Cabo da Boa Esperança na África do Sul como consequência da relação de convívio entre os colonos calvinistas europeus chamados africânderes e a força de trabalho não-europeia levada à região pela Companhia Holandesa das Índias Orientais. A língua foi reconhecida como oficial em 1914. (TORRES, 2010, p.16)

frequentes na vida dos sul-africanos. A comunidade negra, ainda revoltada e insatisfeita com a realidade e com as injustiças cometidas pelos brancos, auxilia para o aumento desses abusos. “Além de uma suposta ‘dívida financeira’, os brancos teriam para com os negros um débito ‘moral’, causado pelos longos anos de submissão impostos aos negros.” (TORRES, 2010, p.22) É nesse contexto que se configura a atual sociedade sul-africana. Uma sociedade ainda carregada pelos estilhaços de anos de crença em uma superioridade racial que ainda está impregnada nas mentes de uma parcela da população. É nesse espaço marcado pela revolta e pelo desejo de igualdade de direitos, que se apresenta a narrativa de **Desonra***.*

VIDA E OBRA DE COETZEE

John Maxwell Coetzee nasceu no ano de 1940, na Cidade do Cabo, uma das capitais da África do Sul. Descendente de Bôeres[4] o escritor formou-se em Matemática e Língua Inglesa. Coetzee já foi programador de computadores, e em 1965 estudou Linguística e Literatura nos Estados Unidos. Já escreveu doze romances e além de atuar na ficção, exerce ainda a função de professor universitário na Austrália e nos Estados Unidos.

O escritor sul-africano foi o único a receber o *Booker Prize* (prêmio máximo da língua inglesa) por duas vezes. Ele recebeu ainda, por três vezes o Prêmio Literário Sul-africano, o *Jerusalem Prize*, e o prêmio Nobel de Literatura em 2003. Conhecido por detestar entrevistas, Coetzee evita falar sobre suas obras que já geraram debates polêmicos em seu país de origem. Dentre as mais discutidas, está **Desonra***,* que chegou a ter sua leitura proibida pelo governo da África do Sul. Bhabha (1998) afirma que Coetzee, em suas obras, faz uma abordagem sobre a nova configuração da sociedade sul-africana, apresentando uma perspectiva do pós-*Apartheid.*

O LIVRO *DESONRA* DE J. M. COETZEE

Desonra *(Disgrace),* conta a história de David Lurie, um homem que cai em desgraça. David é um professor de poesia que não sabe como conciliar sua formação humanista, seus desejos íntimos e as normas politicamente corretas da universidade onde trabalha. Disposto a sofrer as consequências que uma relação entre professor/aluno podem desencadear, Lurie se envolve com Melanie, uma de suas alunas. O caso se torna um escândalo e, ao ser acusado de abuso, o professor decide abandonar a vida pacata à qual estava acostumado para visitar sua filha Lucy que cuida de uma propriedade rural, no interior da África do Sul.

Alguns dias após sua chegada, David se depara com um episódio que transforma radicalmente sua vida: a casa de Lucy é invadida por três homens negros, que roubam a residência, tentam incinera-lo vivo e estupram sua filha. Após o ocorrido, David se dá conta de algo que o atormentará pelo resto da narrativa: por mais que ele queira, não há nada que possa fazer; ou, pior: não há nada a ser feito. “Ele fala italiano, fala francês, mas italiano e francês de nada valem na África negra.”

[4] Pronuncia-se *bur* – descendente de colonos provenientes da Holanda e também da Alemanha e França, que se estabeleceram na África do Sul, nos séculos XVII e XVIII.

(COETZEE, 2000, p. 111) Muito pior do que isso, David se dá conta de que, praticamente teve sorte por ainda estar vivo:

> Isso acontece todo dia, toda hora, todo minuto, diz a si mesmo, em toda parte do país. Considere-se feliz de ter escapado com vida. Considere-se feliz de não estar preso no carro neste momento, sendo levado embora, ou no fundo de um canal com uma bala na cabeça. (COETZEE, 2000, p. 113)

Para agravar ainda mais a situação, o professor percebe que sua filha Lucy não quer contar à polícia sobre o estupro. Além disso, ela se nega a entrar em conflito com o vizinho negro Petrus – alguém que, aparentemente, está vinculado aos bandidos. Essa realidade choca David, pois o que ele considera uma atrocidade é uma situação corriqueira para aqueles que vivem em um país onde "é um risco possuir coisas: um carro, um par de sapatos, um maço de cigarros. Coisas insuficientes em circulação, carros, sapatos, cigarros insuficientes. Gente demais, coisas de menos" (COETZZE, 2000, p. 114). Esta se torna, então, a sua queda em desgraça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar o livro, a partir de um comportamento hermenêutico, percebe-se que a narrativa expõe uma África do Sul marcada pelo rancor e pela hostilidade de uma raça que sofreu intensamente com a desigualdade e o preconceito. Coetzee apresenta o choque ao qual um professor de literatura, um intelectual, fica exposto ao defrontar-se com a realidade dura à qual sua filha já está acostumada.

O conforto e os privilégios que seu status de professor lhe proporcionavam no ambiente universitário – como, por exemplo, envolver-se sexualmente com uma aluna que *talvez* nem quisesse *tanto assim* dormir com ele e sair ileso e impune diante desse envolvimento íntimo – não existem mais na África do Sul. Lá, de nada adianta um Mestrado, Doutorado, ou proficiência em línguas estrangeiras. Ou seja, tudo que o professor conhecia ou considerava relevante perde o seu sentido, aí ocorre o choque.

Nesta perspectiva, se evidencia em *Desonra,* e não necessariamente na realidade crua da África, uma troca de papéis. É como se David simbolizasse o movimento Apartheid, que cai por terra, que cai em desgraça. Enquanto, por outro lado, Petrus representa o período pós-Apartheid, a reviravolta, a transformação, o crescimento do negro enquanto indivíduo presente na sociedade. Uma mudança de valores na qual os brancos, que anteriormente oprimiam, são, hoje, em certas circunstâncias, oprimidos. Em outras palavras, são os brancos que *têm medo* de viver na *própria* terra.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. A *interpretação* da obra literária. In: ____. **Céu, inferno**: ensaios de critica literária e ideologia. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34 , 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 8. Ed. Brasília: EDUnB, 1995.

COETZEE, J. M. **Desonra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CORNEVIN, Marianne. **Apartheid, poder e falsificação histórica.** Tradução de Maria Cristina Rocha. Lisboa: Edições 70, 1979.

PALMER, Richard. E. **Hermenêutica***.* Lisboa: Edições 70, 2011.

TORRES, Daniela Freitas. **Transcedendo a questão histórica:** a configuração da ironia em Desonra, de J. M. Coetzee. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

PARADOXOS SOCIAIS: ENCONTRO DA TRADIÇÃO COM A MODERNIDADE EM *O LEÃO E A JOIA*, DE WOLE SOYINKA

Bibiane Trevisol

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da obra *O Leão e a Jóia*de Wole Soyinka publicado pela primeira vez em 1959, embasada na busca de paradoxos entre a modernidade e a tradição que cercam os três personagens principais: Sidi, Lakunle e Baroka. A revisão da literatura esteve focada nos preceitos teóricos de Bonnici (2009), Du Bois (In: Lewis, G., 2009) e Candido (2006), que fazem apontamentos sobre a literatura pós-colonialista, a falta de identidade dos povos colonizados e sobre a influência da sociedade sobre a obra final. Foram encontrados vários exemplos de como a modernidade se encontra com a tradição na obra escolhida. Os personagens principais entram em contato com o velho e o novo durante toda a trama da peça, demonstrando que ao invés de um tentar apagar o outro, ambos têm que aceitar que há uma necessidade de que ambos coexistam.

Palavras-chave: Literatura pós-colonialista. Tradição. Valores Culturais. Modernidade. Literatura.

INTRODUÇÃO

O livro **O Leão e a Joia** é uma obra que representa o povo nigeriano e sua indecisão ao ser exposto às novas tradições e ter que optar entre estas ou continuar com as que já eram cultivadas. Wole Soyinka descreve um constante confronto entre a tradição e a modernidade. Ele publicou esta peça no momento em que seu país estava lutando contra o controle militarista britânico. Durante a década de 50, a Nigéria estava enfrentando o desafio de estar ou não pronta para ser uma nação independente, sendo que toda a população nigeriana teria que aceitar as influências de uma civilização moderna, de cunho mais ocidental.

A história se passa em uma pequena vila nigeriana chamada de Ilujinle; os capítulos são divididos em Manhã, Tarde e Noite, e centram-se nas ações de Sidi, Lakunle e Baroka.A estrutura da obra se dá em forma de esquete teatral, onde há comédia misturada com música e dança, e ao mesmo tempo são tratados assuntos polêmicos como a opressão da mulher na sociedade daquele tempo. As falas dos personagens são entremeadas de suas expressões corporais e ambientação, o que torna mais fácil a criação mental da cena. O exemplar do livro utilizado para a feitura deste trabalho possui até fotos da peça desenvolvida e encenada pelo Departamento de Artes Performáticas da Universidade de Washington, Estados Unidos, trazendo ainda mais a parte cênica para dentro do livro.

Os personagens principais da trama apresentam conflitos internos e externos com a modernidade e a tradição. O duelo entre Lakunle e Baroka pela jovem Sidi explicitam diretamente esta diferença entre estes dois modos de vida.

O enredo da história se trata do relacionamento de Sidi com Lakunle (o professor da escola) que esta a cortejando, porém ele se recusa a pagar o preço da noiva, além de pensar que muitos outros costumes da aldeia são retrógados. O contraste deste pretendente se dá com Baroka (um senhor de 62 anos), o Leão que vê o avanço da modernidade como uma forma de igualdade que o faria perder todo o poder que ele tem sobre a aldeia. Sidi vê o professor como um possível pretendente e Baroka como um desafio.

Alguns nigerianos sentiram que era tempo de mudança, enquanto outros se questionavam se deveriam mover de sua cultura atual. Os personagens principais:Sidi, Lakunle e Baroka, apresentam conflitos internos e externos com modernidade e tradição. A batalha entre Lakunle e Baroka para pedir a mão de Sidi em casamento é a trama principal do jogo e revela um confronto entre os dois modos de vida.

Os temas principais são a noção de progresso em um ambiente africano, a tradição, o amor e o casamento, o conflito entre os valores iorubás tradicionais e a influência ocidental dos colonizadores na Nigéria . Baseando-se nestes assuntos citados acima, desenvolveu-se a proposta deste trabalho: encontrar os paradoxos sociais que são mostrados no livro, levando em conta o pós-colonialismo que está presente na Nigéria e de que Lakunle representa a modernidade, Baroka a tradição e Sidi a sociedade que é apresentada a estas duas faces diferentes de vida.

REVISÃO DA LITERATURA

A transição de valores (que foram aceitas ou não) são particularmente verdade para as nações com um passado colonial, uma vez que os desenvolvimentos literários, culturais, políticas e até mesmo religiosas desses países foram profundamente influenciadas pelas regras coloniais. Segundo Bonnici (2009, p. 22-23)

> O colonialismo consiste na opressão militar, econômica e cultural de um país sobre o outro, como foi a invasão europeia na África, Ásia e América a partir do século 16. [...] A diferença entre a colonização antiga e a capitalista na modernidade consiste no fato de essa não exigir apenas tributos, bens e riquezas dos países conquistados, mas reestruturação das economias dos países colonizados de tal modo que o relacionamento entre o colonizador e o colonizado interferiu no intercâmbio de recursos materiais e humanos trocados entre ambos. Consequentemente essa colonização devastou a cultura, às vezes milenar, de muitos povos, a qual foi substituída por uma cultura eurocêntrica cristã.

O desenrolar da história levou ao início de uma nova forma de escrever que surgiu nas últimas décadas, nomeada de Literatura pós-colonial. Ela examina os eventos sociais, culturais, econômicos, militares e políticos emanados do processo de colonização desde o primeiro momento até os dias atuais. Estes momentos colocam em primeiro plano a tensão que havia na relação dos africanos nativos com o poder dos colonizadores. Du Bois (In: LEWIS, G., 2009, p. 65) pontua sobre a crise de identidade que estes processos causam, onde muitas vezes o colonizador impõe a sua cultura sem o consentimento do povo colonizado:

> Identity and liberation are two themes that lay beneath the waves that announce seemingly other themes. Identity calls for the question of being's relation to itself. Thus, as I've been arguing. We find identity question in ontological question, questions of being, essence and meaning - in short, of the essential force of the question, in the end, "What am I"?

Em relação ao autor da peça, pode-se dizer que Wole Soyinka viveu juntamente com a luta da Nigéria para se tornar independente. Este fato comprova a teoria de Candido, em seu livro *Literatura e Sociedade*, mais especificamente no

capítulo “Literatura e Vida Social”, onde ele pontua sobre a feitura da obra e as relações que os fatores sociais influenciam sobre ela, sendo que

> os primeiros se manifestam mais visivelmente na definição da posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores; os segundos, na forma e conteúdo da obra; os terceiros, na sua fatura e transmissão. Eles marcam, em todo o caso, os quatro momentos da produção, pois: a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio. (2006, p.31)

Pode-se afirmar que Soyinka escreve baseando-se em suas raízes iorubás, que foram oprimidas até a independência de seu país, trazendo todo o sentimento que apenas um nativo que viveu naquelas condições ante e pós-colonialistas poderia expressar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisando os excertos da obra, pode-se notar que os personagens principais tem características desse embate da modernidade com a tradição:Lakunle, influenciado pela civilização oriental avançando em direção à Nigéria, fica “vislumbrado” pelo estilo de vida moderno e quer que a vila de Ilujinle passe a aderir a certos costumes e modernidades não conhecidos por eles.Baroka tenta manter a vila de Ilujinle mais distante possível das tradições ocidentais e Sidi não sabe qual dos lados escolherá para ficar.O confronto entre a tradição ioruba e a civilização moderna é evidente através dos personagens, enredo e estrutura datrama.

Descrevendo Lakunle, Soyinka o descreve como o personagem mais moderne e ocidentalizado da peça. Lakunle é professor da escola que está determinado a livrar a si mesmo e outras pessoas ao seu redor de modos de vida tradicionais. Desde a cena de abertura da peça, o desejo de Lakunle pela modernidade é óbvio: ele tenta cortejar Sidi ajudando-a a carregar o balde de água, recebendo uma recusa da moça.

Ele é apaixonado por Sidi, então passa a pedir a mão da moça em casamento com a maneira ocidental, mas não quer pagar o preço da noiva, como nas tradições da vila Ilujinle. Ele quer um casamento monogâmico e sem ter que “comprar” a noiva, relutante ele critica a maneira que ocorre o casamento iorubá: ‘***Sidi:*** *Apenas pague meu preço.* ***Lakunle:*** *É um costume ignóbil, infamante, ignominioso, que envergonha nossa herança perante o mundo. ’ (p.29)*

Lakunle justifica sua recusa em pagar o preço da noiva, dizendo: ‘*Se eu pagasse o preço, seria a mesma coisa que comprar uma novilha no estábulo do mercado ‘(p. 30).* A forma ocidentalizada e moderna de namoro que Lakunle está querendo oficializar é constantemente abatido pelo desejo de Siditer o casamento tradicional daquela região.

Analisando Sidi, ela apresenta seus pontos de vista tradicionais em suas rejeições aLakunle, pois elede avança em direção a ela com muitos costumes modernos. Como mencionado anteriormente, ela entra na primeira cena que levando um pequeno balde de água de uma maneira tradicional naquela vila. Ela nega o pedido do professor para ajudar a levar o balde porque ela tem consciência dos motivos por trás deste gesto. Ela está consciente de seu desejo de cortejá-la deuma

maneira moderna, mas não quer deixar de lado seus valores tradicionais para lhe dar essa abertura.

Sidi é completamenteinflexível sobre o pagamento seu dote para que haja casamento. Ela deixa claro para Lakunle que sua declinação na proposta de casamento se baseia unicamente na recusa de pagar o preço, porque ela se tornaria motivo de chacota na vila inteira: *'**Sidi:**[...]Você quer me tornar o alvo de troça de todos? Bem, faça o que quiser, mas Sidi não fará de si mesma uma tigela barata para que toda a aldeia cuspa dentro dela' (p.28).*

Embora Sidipossa ser inicialmente caracterizada como uma mulher tradicional da aldeia, sua personagem pode ser reexaminada quando ela toma conhecimento de sua própria beleza. Com a tecnologia europeia vindo para a aldeia, uma imagem brilhante de Sidi foi publicada em uma revista. Isto dá ao ego de Sidi um grande impulso e faz com que ela se torne um pouco instável em suas decisões.

Após a foto ser publicada, Baroka, o Bale da aldeia, faz pedidos (por meio de sua esposa mais velhaSadiku, responsável por escolher novas esposas) para que ela se torne sua esposa mais jovem.Sidi declina a escolha mais tradicional, paraser a última esposa (e mais tarde a esposa principal após a morte de Baroka), mas demonstra pensamentos modernos por dizer que Baroka é muito velho e pouco atraente perto da beleza que ela esbanja, fazendo o casamento ser algo que a impedirá de ser famosa e reconhecida: *'**Sidi:** Ora vamos, Sadiku, compare a minha imagem com a de seu amo... Elas têm um século de diferença! Veja como a água brilha em meu rosto, como as folhas molhadas de orvalho [...]Mas ele... Ora, o seu rosto é um pedaço de couro arrancado rudemente da sela de seu cavalo' (p.60).*

Já Baroka retrata a si mesmo como estritamente tradicional, ditador de regras iorubá, diz que elas devem ser determinadas para manter sua aldeia da mesma forma que sempre esteve. Sua primeira exibição de descontentamento com as formas modernas de vida é evidente em sua primeira aparição na peça. Baroka entra em uma cena em que uma encenação (movimento e ação sem palavras) está ocorrendo, e todos os participantes, exceto Lakunle, dirigem uma tradicional saudação de *"Kabiyesi, Baba"* e se ajoelham (p.44). Este é um cumprimento iorubá usado para tratar alguém importante e Baroka fica chateado quando ele recebe um simples "bom dia" de Lakunle. Enraivecido, Baroka começa a questionar por que ele não está recebendo o respeito que ele espera merecer: '***Lakunle:** Eu lhe desejo um bom dia, senhor.**Baroka:** "Guomdinha, guomdinha", pois sim! É só isso que recebo do "Alakawe" (alacau)?'(p.45)*.

O desejo de Baroka para manter a tradição de sua aldeia também é exibido quando ele impede que a civilização ocidental se espalhe para a sua aldeia. Há uma tentativa construir uma obra pública de uma ferrovia em Ilujinle, mas Baroka é contra o progresso. Foram enviados trabalhadores e topógrafos para derrubar florestas, a fim de executar uma ferrovia através da aldeia. Quando Barokafica sabendo disso, dá gratificaçõesao agrimensor : '*Baroka manda entregar-lhe outro maço de notas e uma porção de galinhas amarradas*. *A seguir, trazem uma cabra e depois mais dinheiro' (p.65).* Satisfeito, o agrimensor e trabalhadores arrumam suas coisas e saem "convencidos" de que os trilhos do trem foram destinados a ser colocados mais longe. Não há dúvida de que o motivo de Barokaem parar o progresso e de mantê-lo distante é para preservar sua aldeia, em sua essência tradicional.

Porém, mais tarde em uma conversa com Sidi, ele revela sua transição para a modernidade apresentando para ela seus planos de fazer a vila ser conhecida através dos selos para papel: '***Baroka:** O velho deve fluir para dentro do novo, Sidi,*

e não mostrar-se cego ou permanecer totalmente separado. Uma garota como você deve herdar milagres que somente a idade revela, não é verdade?' (p. 116).

No enredo da peça, a luta de Lakunle e Baroka pelo amor de Sidi, mostra outro confronto entre tradição e modernidade. Entre os dois, Sidi tem que escolher entre ter um casamento tradicional ou moderno.A recusa de Lakunle para aceitar tradição faz com que a modernidade falhe. Sidi responde a uma de suas muitas propostas afirmando: '***Sidi:*** *Eu já lhe disse e vou dizer novamente: eu me caso com você hoje ou semana que vem, ou qualquer dia que você escolha, mas primeiro terá de pagar o preço do meu noivado. Ahá, agora você me vira a cara!...' (p. 28).*

Esta é uma indicação óbvia de que, se Lakunleestando restrito ao casamento monogâmico e sem preço da noiva, ele sendo um "o homem moderno" poderia ter tido sua noiva, aceitando as tradições e não as condenando. Sua escolha pela modernidade deixou a porta aberta para Baroka para entrar. Conhecendo as regras da tradição iorubáe com o ego de Sidi contra ela, Baroka sabe que se ele conseguir seduzí-la, elanão vai ter uma escolha a não ser se casar com ele porque ela não será mais uma empregada, com uma vida difícil. Esta é uma batalha em que a tradição triunfou sobre a modernidade.

Não existe apenas um conflito externo entre a tradição ea modernidade, mas há também um conflito interno entre os três personagens principais: cada um destes usa tanto a tradição e a modernidade para a sua vantagem e comodidade.Lakunle adota a atitude de "um desinformado moderno", pois devido ao fato de que, como professor, ele não pode ter recursos suficientes para pagar o preço do de Sidi, ele usa a modernidade como escudo para não pagar o dote. No meio da peça, Sidi tem seuconflito interno revelado também: quando ela é oferecida a posição de ser a esposa mais jovem de Baroka, ela usa as ideias modernas de Lakunle sobre ser propriedade, dizendo: '***Sidi:*** *[...] Ele quer mesmo é que eu seja propriedade dele e no sei palácio eu vou desbotar sob o peso de sua mão ciumenta...' (p.57).* Embora ela seja uma moça tradicional, ela absorveu a ideia moderna de não se tornar propriedade de Baroka. O conflito interno Baroka é revelada em seu uso do selo máquina, o que é uma inovação ocidental. Ele usa essa tecnologia para persuadi-la a ficar com ele. Baroka promete Sidi que ele terá seu rosto colocado no selo aldeia, apelando para o ego e orgulho de da moça.

CONCLUSÃO

Após a leitura do *corpus* selecionado para a composição deste artigo, notou-se que Soyinka mostra o triunfo Baroka sobre Lakunlee pode-se ver isso como uma vitória da velha África do sobre a modernidade. Independentemente de o "tradicional" ou "moderno" prevalecer, devemos nos focar mais na maneira que a Nigéria foi retratada majestosamente pelo autor, o que o torna completo merecedor de ser o primeiro africano a receber Prêmio Nobel de Literatura (1986). Em última análise, pontua-se que os costumes tradicionais e modernos não devem se digladiar, mas sim entrarem em consenso e se completarem com o arcabouço de experiências e conhecimento distinto que cada um traz consigo.

REFERÊNCIAS

BONNICI, Thomas**. Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais***.* Maringá: Eduem, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

GORDON. Lewis R. **Existentia Africana:** Understanding Africana Existential Tought. New York: Routledge, 2009.

SOYINKA, Wole. **O Leão e a Joia.**Tradução de William Lagos. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

ENTRE TEMPOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: AS MARCAS DO KAIRÓS E CHRONOS NA EDUCAÇÃO

Camila Guidini Carmargo
Attico Inácio Chassot

RESUMO

A presente comunicação elabora leituras sobre a noção de tempo entre indígenas e não indígenas, tecendo uma relação com a temporalidade dos deuses gregos Kairós e Chronos, a partir de um olhar para o espaço da Educação no Ensino Superior. Compreende-se que o tempo marca a ação principal da matriz histórica, pois é no ritmo de sua passagem que se configura e processa a construção das sociedades, das memórias e do fazer História. Então em um processo contínuo vai encaixando-se na grande roda da vida, nos fazendo, refazendo, inibindo e desafiando na condução para "algum lugar". Nesse sentido, a baliza do tempo Chronos é a fragmentação, do dia em horas e suas medições, as semanas em dias, os meses em semanas, os anos em meses que seguem para décadas, séculos e milênios, sendo elencada pelo passado, o presente e o futuro.Anossa vida pode ser e é mensurada. Todavia, nesse percurso, muito mais pelo que produzimos do que vivenciamos, a sociedade busca, a realização oferecida pelo tempo Kairós, tempo esse que se percebe, por exemplo, na universidade com a presença de indígenas. As marcas evidentes do tempo Kairós, apresentado na interculturalidade com acadêmicos indígenas, os quais, observa-se que percebem e vivenciam o tempo de maneira diferenciada das intempéries do tempo cronometrado. Assim, tempos diferentes se encontram em um mesmo espaço, construindo propostas de vivências interculturais entre não indígenas e indígenas que permite aprendizagens e a possiblidade de inspiração de ser Chronos, na ânsia de um dia, desfrutar, dos sabores e significados habitados no tempo Kairós. A existência de uma assintonia, de uma defassagem entre maneiras de passar ou viver o tempo parece ser uma nova realidade percebida. Não temos os mesmos 'agoras'. Talvez nao precisemos ter.

Palavras-chave: Tempo. Chronos. Kairós. Indígenas. Não Indígenas.

INTRODUÇÃO

"Não tenhamos pressa, mas não percamos tempo." (José Saramago).

Nas sábias palavras do saudoso José Saramago, questiona-se: Que tempo é esse que nos consome, não permitindo que haja um equilíbrio entre a tranquilidade de vivê-lo e a pressa de saboreá-lo? De que tempo somos feitos?

Se ainda é grande a indagação de onde viemos, maior ainda torna-se a questão atemporal de para onde vamos. Mas, para onde vamos mesmo?

Ainda, utilizando-se das palavras de Marc Bloch (2001, p.55) quando se refere à História, ele observa que esta é a "Ciência dos homens" e pondera: "É ainda vago demais. É preciso acrescentar: "dos homens, no tempo"", isso sublima a necessidade de se fazer sujeito histórico, de encontrar-se e perder-se nas amarras deste processo complexo e necessário.

Neste sentido, frente a anseios pergunta-se: Qual tempo nós, brancos, batizados como cristãos, eurocêntricos, pós-modernos e globalizados estamos vivenciando? Somos homens e mulheres (criadores) de que tempo?

E podemos nos atrever a responder: somos mulheres e homens de um tempo que nunca chega, vivemos em tempos que sempre correspondem a tempos de espera, com sonhos e objetivos a serem alcançados logo ali, no tão anunciado e incerto futuro.

Com essa alusão, podemos dizer que, mesmo em tempos tecnologicamente avançados, ou em virtudes destes, vivemos em momentos de desintegrações do coletivo, de instantaneidades do trato e das ações, o que gera uma abreviação do tempo e aceleração do esquecimento.

Assim, a realidade exige cada vez mais em menor tempo e a construção das relações e atribuições não se tornam apenas práticas imediatas, mas igualmente realizações superficiais.Neste sentido, ZygmuntBauman (2001, p.147) observa que,

> a nova instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano – e mais conspicuamente o modo como os humanos cuidam (ou não cuidam, se for o caso) de seus afazeres coletivos, ou antes o modo como transformam (ou não, se for o caso) certas questões em questões coletivas.

Vivemos em tempos incertos, mas principalmente em tempos incrédulos, tendo em vista a rarefação da práxis coletiva, que gera muitas vezes uma maior espera, justamente em um período em que o pensar e agir no processo histórico da humanidade está voltado estruturalmente para a minimização desta.

Diante disso, mais que designo, torna-se um presságio fazer do Tempo, tempos com sentido, contribuindo para a construção do saber e a condição para fazer enquanto sujeito histórico sua temporalidade.

E, é esta vivência do Tempo que, às vezes, de maneira desrespeitosa, tentamos impor aos indígenas, que têm ancestralidades que não foram dominados, por exemplo, pelo relógio.

Ao trabalhar com indígenas na universidade, percebe-se que eles fazem parte, em muitos momentos, de um sistema temporal, marcado por histórias ancestrais, que não condiz com a cultura branca orientada (ou até subjugada) pelo relógio.

Cabe aqui, fazer referencia a uma frase supostamente proferida por Eduardo Galeano[5], no lançamento de um dos seus livros em Barcelona, ele expressou: “Somos feitos de átomos, dizem os cientistas, mas um passarinho me contou que também somos feitos de histórias”, parafraseando Galeano, confraterniza-se com o pensamento de Marc Bloch e predicar; somos feitos também de histórias, de homens e mulheres ao seu tempo.

Com essas tessituras, a presente comunicação propõem leituras que sinalizam, na relação entre a cultura indígena e não indígenas presentes em uma abordagem entre o encontro de Tempos, com a escassez do tempo Chronos[6] e as acepções vivenciadas do tempo Kairós[7], na perspectiva de evidenciar encontros de diferentes

---

[5] A publicação da frase está disponível em: <http://www.vousairparaveroceu.com/2012/05/eduardo-galeano-em-barcelona-nao-somos.html>. Acessado 08.10.2014.

[6]Chronos (tempo) é um deus da mitologia grega, sendo que este era um titã e filho de Urano com Gaia. Chronos e sua mãe (terra) tramaram contra o pai, castrando o deus do céu com uma foice, desassociando o céu e a terra. O deus do tempo casou-se com a grande mãe dos deuses, Rhéa, dando origem, a Zeus, único filho que, escondido pela mãe, não fora devorado por Chronos. Zeus (deus dos deuses) cresce e destrona o pai, o fazendo vomitar os irmãos os quais ele havia engolido, restabelecendo a união entre Céu e Terra (ABDALLA, 2009, p. 52) Disponível em: *www.usp.br/revistausp/81/04-elcio.pdf*. Acessado: 17.01.2014.

[7]Kairós, é o tempo descompassado, porém contínuo. “Na mitologia grega Kairós vem da palavra καιρός, que é o momento oportuno. Kairós é visto como filho de Zeus e Tyhe. Entretanto, Kairós possui diversos significados, o que subentende-se que ele pode estar associado a todos os deuses como manifestação de um ou outro no momento certo. Assim ele é filho de Zeus, mas pode ser uma representação deste.” (SANTOS, 2010, p. 23).

tempos em um mesmo espaço, construindo propostas de vivências interculturais.

A MARCA DO TEMPO CHRONOS, VIVENCIANDO MARCAS DO TEMPO KAIRÓS

Na definição dos tempos entende-se o Chronos a temporalidade cronológica construída pela sociedade, que limita, fragmenta e marca nos tornando atrelados ao tempo do relógio, dos prazos e calendários, na grande forma sistematizada que se relaciona com a frase clichê "tempo é dinheiro", nos tornando reféns da produção.

Em contrapartida, o tempo Kairós estabelece a existência do momento vivido, conhecido como oportuno, é o tempo que trás o sentimento e a sensibilidade da ação e das experiências constituindo-se na maneira com as utilizam no "aqui e agora". É o deixar fazer e levar-se pelos sentidos e ação.

É o que considera Flávia Anastácio de Paula (2010, p.1) quando observa que,

> tempo ou tempos são tanto Chronos quanto Kairós. Chronos, além da fragmentação e da mensuração, traz também a sequência e a continuidade, por outro lado, Kairós é a intensidade. Se o primeiro é o fluir, o segundo é o bordar, a mudança na triangulação entre trama e urdidura. Se alegoricamente Chronos é o semear, o jogar a lanço e as relações com a agricultura, Kairós é o laçar, caçar, o vigiar o momento oportuno, o pastorear e as relações do cuidado com os animais. São os laços, os elos, as amarras que dão intensidade e encadeiam os significados no fluir.

Assim, de modo emblemático, o tempo Kairós é o tempo histórico nômade, que segue no seu compasso, muda e altera, sem prefixo, não assenta, ele vive, desfruta e agracia a liberdade que é permitida com a passagem temporal. No descompasso do Kairós, o tempo Chronos é sedentário, é a formação da estabilidade e regulação, que se fragmenta, e urge, por mais produção, ação e sempre, mais tempo.

Entre as conflitantes passagens do tempo, percebe-se, de maneira geral, uma sociedade marcada e vencida pelo tempo Chronos, embalada pelo seu ritmo frenético, que se apodera do compasso das badaladas cronometradas, do buscar, fazer e realizar, tudo é claro, no burocrático tempo previsto.

> A ideia de tempo guarda em si faces contraditórias, tanto de um "tempo intemporal" – abstrato, heterogêneo e infinito - quanto de um "tempo temporal" – concreto, homogêneo, contínuo e regular. O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p.07).

A baliza do tempo Chronos é a fragmentação, podendo nossa vida, ser mensurada, nesse percurso, muito mais pelo que produzimos do que vivenciamos, mesmo que se busca, em muito, a realização oferecida pelo tempo Kairós.

E nas rotinas movidas pelo tempo do relógio, que na universidade presencia-se marcas evidentes do tempo Kairós, apresentado na interculturalidade com acadêmicos indígenas, os quais, a partir de uma leitura subjetiva, percebem e vivenciam o tempo de maneira diferenciada das intempéries do tempo cronometrado.

Notavelmente, julga-se que o nosso tempo, branco e de herança ocidental, contrasta com o tempo dos acadêmicos indígenas, ao menos, ao menos daqueles que privilegiadamente, observa-se o ritmo desacelerado da concepção cultural, que

não carrega acentuadamente os anseios da temporalidade construída social e aculturadamente, pelos brancos.

As vivências do tempo oportuno dos acadêmicos indígenas choca-se com as urgências dos afazeres do tempo Chronos, e nos faz refletir que, quem sabe, presenciando o ser temporal do branco eles possam vir a se questionar; para onde eles vão e por que estão sempre com tanta pressa? Em muito, corremos para alcançar um tempo que se dilacera em sua temporalidade sequencial.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Afinal, que tempo sentimos? Vivemos em tempos céleres, que urgem para algum lugar e nessa euforia temporal os extremos se estreitam, produzindo a sensação de minimização do transcursar de períodos que se apresentam dispersos e muitas vezes efêmeros de sentidos.

O tempo torna-se complexo e latente, e assim, como na mitologia grega, em que Chronos engole seus filhos, na sociedade, não rara às vezes, nos sentimos tragados por esse tempo objetivamente sequencial e, na "falta de tempo" em alguns momentos, vencida pelo tempo que fora construído.

Quiçá, o que ainda se faz necessário compreender nesse ritmo descompassado do tempo, que empurra para ausências de sentidos dos quais não estejam necessariamente atrelados ao fazer consequencial a resultados, é que o tempo cronometrado consiste em uma função ou talvez uma disfunção criada pelo Homem, e que na Modernidade Líquida[8](BAUMAN, 2001) tenta planejar, criar estratégias e realizar planos e metas para se agregar mais tempo, diante da falta deste.

E assim, torna-seimportante refletir sobre as mudanças temporais e, sobretudo, a acepção para diferentes culturas, na perspectiva de uma formação intercultural do espaço universitário que evidencie saberes os quais compreendam a existência de outras dimensões temporais, relacionando nessa leitura Chronos e Kairós aos sentidos atribuídos entre indígenas e não indígenas presentes no EnsinoSuperior

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Elcio. O conceito de tempo, do misticismo aos dias modernos. **Revista USP,** *In:* São Paulo, n.81, p. 50-57, março/maio, 2009. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/81/04-elcio.pdf>. Acessado: 17 jan. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

[8] O Conceito de Modernidade Liquida, refere-se metaforicamente, ao movimento fluído da sociedade moderna, observando que, "o tempo adquire história uma vez que a velocidade do movimento através do espaço (diferente temente do espaço eminentemente inflexível, que não pode ser esticado e que não encolhe) se torna uma questão do engenho, da imaginação e da capacidade humana" (BAUMAN, 2001, p.16) e que pode ser maleáveis dos aspectos de tempo e espaço, os quais ganham novas conotações na liquidez social.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos&Kairós**:** o tempo nos tempos da escola. **Educar em Revista,** Curitiba: Editora UFPR, núm. 17,pp. 1-16, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018328005>. Acessado: 08.01.2014.

PAULA, Flávia. Anástácio. Sincronia e simultaneidade no uso do tempo: mediações em aula por uma alfabetizadora experiente. In: **33 Reunião Anual da ANPED:** Educação noBrasil, o balanço de uma década, 2010, Caxambu-MG. ANAIS DA 33 Reunião Anual daANPED: Educação No Brasil, O balanço de uma década. Rio de Janeiro- RJ: ANPED, 2010.v. 1. Acesso: 08.05.2013.

SANTOS, Karina Cervi. **Experiências do tempo:** Reflexões sobre tempo e alma. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.symbolon.com.br/monografias/Experiencias%20do%20tempo-KarinaCervi.pdf>. Acessado: 08.01.2014.

LITERATURA AFRICANA E LETRAS DE FUNK BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Camila Muller Stuelp
Josefina Toniolo

RESUMO

O presente trabalho retrata um olhar sobre a violência sofrida por mulheres em diferentes realidades, expressa nas manifestações de suas culturas. Escolhidos dois objetos, o primeiro engloba a mulher no contexto moçambicano, no conto Saia Almarrotada, do autor Mia Couto, e o segundo a realidade da mulher em letras de funk brasileiro.Ainda que em linguagens distintas, a violência e os traumas sofridos pelas mulheres estão em evidência, tanto no conto quanto na letra de funk analisada. As histórias são ambientadas em épocas e sociedades completamente distintas, porém, ambas nos trazem a representação da violência contra a mulher. Ainda chama atenção nas histórias os seus desfechos. Em "Agora Virei Puta", a violência sofrida pela personagem é revertida em força e autoafirmação, já em "A Saia Almarrotada", a protagonista não consegue reagir diante da coação a que foi submetida durante toda a vida.

Palavras-chave: Violência contra a mulher. Funk. Literatura Africana.

INTRODUÇÃO

A humanidade expressa sua história ao longo do tempo por meio de diferentes manifestações. Uma delas é a que encontramos na história oficial, documentada com a finalidade de deixar registrados os acontecimentos vividos. Entretanto, há outras formas de escrever a história e especialmente suas peculiaridades, o que se dá de uma forma muito relevante por meio das manifestações culturais, como obras literárias, filmes e canções.O presente trabalho tem como objetivo retratar um olhar sobre a violência sofrida por mulheres em diferentes realidades, expressa nas manifestações de suas culturas. Escolhemos objetos distintos para análise comparativa, procuramos descobrir pontos de aproximação e distanciamento entre suas realidades. A primeira delas engloba a mulher no contexto moçambicano, no conto Saia Almarrotada, do autor Mia Couto e o segundo, a realidade da mulher em letras de funk brasileiro.

Para desenvolver o trabalho, baseamo-nos nas teorias da Literatura Comparada, nas narrativas da violência e também na linguagem literária e dacultura musical do funk, para contextualizar os objetos e analisar os pontos de aproximação e distanciamento entre eles.

DESENVOLVIMENTO

Apesar de passados mais de trinta anos de seu início no Brasil e da sua adaptação para a forma como conhecemos hoje, com músicas mais sensuais e batidas mais rápidas, o *funk* carioca ainda é tratado com certo cuidado por ser, na maioria das vezes, direto e explosivo na hora de cantar e dançar suas realidades repletas de dificuldades e violência.

O artigo de João Xavi, publicado no site *Overmundo,* que trata dos diversos aspectos da cultura brasileira, afirma que seria pouco reduzir o *funk* a apenas um estilo musical, uma vez que ele é uma cultura representativa de uma parcela da população e precisa ser entendido como tal. Pela dimensão que o *funk* alcançou ao longo dos anos e por sua representatividade, muitos antropólogos, como Hermano

Vianna, que se dedicou a estudá-lo, consideram-no um movimento social/musical e não apenas um gênero. Isso se dá porque nele estão integrados música, coreografia, modo de pensar e de se posicionar, submersos em uma realidade de violência em suas variadas formas.

No contexto do movimento *funk*, que passou a ter mais visibilidade a partir dos anos 2000, surgiu o grupo Gaiola das Popozudas, formado inicialmente por quatro mulheres que cantavam, sob sua ótica, as realidades que as rodeavam em versões para a rádio e "proibidonas". A canção objeto deste estudo, "Agora Virei Puta", traz como personagem principal uma mulher que, após sofrer por muito tempo nas mãos do companheiro, resolve se libertar e, como forma de vingança e protesto, resolve "virar puta". Apenas com o enredo da canção, podemos perceber posicionamentos machistas e opressores presentes no discurso da personagem.

A postura discursiva desta letra de música está completamente emaranhada no discurso politicamente correto de uma sociedade patriarcal antiquada e preconceituosa, mesmo tendo sido lançada em meados dos anos 2000. Isso fica extremamente evidente no título, em que a mulher se autointitula "puta" por ter alcançado liberdade sexual.

Porém, o ponto chave da história narrada é a violência representada nos versos da canção, que começa da seguinte maneira: "*Só me dava porrada!/E partia pra farra!/Eu ficava sozinha, esperando você/Eu gritava e chorava que nem uma maluca.../Valeu, muito obrigado, mas agora virei puta!*". Nesse trecho constam diretas alusões à violência física à qual a mulher foi submetida antes de resolver tomar a decisão de mudar de vida ao "virar puta".Em outros trechos a desvalorização da figura feminina e a condição de submissão estão presentes também: *"eu lavava, passava/ tu não dava valor/ agora que eu sou puta você quer falar de amor".*

Ambos os trechos e a entonação dada ao cantá-los nos leva a entender que a personagem possui certo orgulho em dizer que "virou puta" e também se compreende aqui que ela não cita "puta" em referência às profissionais do sexo e, sim, àquelas mulheres que traem seus maridos. Quanto a isso, a personagem não demonstra constrangimento ou qualquer tipo de preocupação por estar indo contra as regras impostas pela sociedade monogâmica e isso fica evidente na frase: *"Segura esse chifre quero ver tu se foder!"*

Márcia Fonseca de Amorim, em sua tese "O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico: uma proposta de análise do universo sexual feminino", defende que a mulher está assumindo uma postura mais centrada em sua felicidade pessoal e na satisfação de seus desejos materiais e sexuais. (2009, p.25). E essa mudança de postura é percebida na forma como a mulher representada nessa canção encontrou para libertar-se da violência, do sofrimento e da opressão: passando a fazer aquilo que tinha vontade. Esse *funk,* evidentemente considerado "proibidão" por conta do seu vocabulário, levanta uma bandeira feminista ao provar que a mulher pode, por si mesma, resolver seus problemas e mudar sua realidade.

O conto "A Saia Almarrotada" faz parte do livro de contos "O Fio das Missangas", publicado em 2003, pelo autor moçambicano Mia Couto. Cada conto deste livro traz uma temática diferente e forte, com personagens femininas marcantes.O texto de "A Saia Almarrotada" é escrito em primeira pessoa, com jogos de palavras que vão formando um testemunho feminino da condição de excluída, discriminada e oprimida que a personagem vive diante de sua família, único grupo social no qual está inserida.*"Nasci para cozinha, pano e pranto"* essa frase do

primeiro parágrafo do conto dá o tom de sofrimento, melancolia e opressão a que a personagem (sem nome, vale destacar) vive ao longo de seus dias. A essa frase segue-se a afirmação: *"Ensinaram-me tanta vergonha em sentir prazer, que acabei sentindo prazer em ter vergonha."*, que denota a desvalorização sofrida por essa mulher, educada para ser submissa, em uma família de homens, sem mãe, criada pelo pai e pelo tio. A repressão sexual também está explícita em momentos como: *"Eles me quiseram casta e guardada. Para tratar deles, segundo a inclinação das suas idades. E assim se fez: desde nascença, o pudor adiou o amor.".*

Além dessa submissão, há o cerceamento do corpo dessa mulher e de sua própria existência. Ela buscava de todas as maneiras esconder suas formas femininas: *"Eu me guardava bordando, dobrando as costas para que meus seios não desabrochassem. Cresci assim, querendo que o meu peito mirrasse na sombra."*.

A narrativa atinge seu ápice quando a moça recebe em segredo um vestido do tio. Quando o pai descobre manda que queime o presente, mas sua reação é outra: *"Eu fui ao pátio com a prenda que meu tio secretamente me havia oferecido. Não cumpri. Guiaram--me os mandos do diabo e, numa cova, ocultei esse enfeitiçado enfeite. Lancei, sim, fogo sobre mim mesma."*. O interessante em notar nesse trecho é que a personagem não vê a morte como algo negativo, mas sim, como uma libertação da infelicidade que vivia, tanto que chega a dizer que as labaredas eram mãos escaldantes de um homem. No final da narrativa, a protagonista desenterra o vestido que havia escondido do pai e encaminha-se para a fogueira, parecendo ter desistido da vida que era obrigada a levar. Entretanto, não sabemos o que realmente acontece, uma vez que a narrativa se encerra antes que o ato seja, de fato, concluído. Um desfecho possivelmente trágico e certamente inquietante da vida de uma mulher, uma moça que sofreu todas as conseqüências da sociedade machista em que estava inserida. A ela nada foi permitido: nem sonhar, nem amar, nem comer. Criada como escrava por sua própria família, seu único direito era obedecer às ordens do pai e calar em sofrimento. A repressão física e psicológica que domina toda a narrativa pode nos remeter a realidade de muitas mulheres da África, e de outros lugares no mundo que, ainda hoje, sofrem caladas em seus lares.

A presença da violência contra a mulher é uma constante nos textos literários e manifestações culturais diversas, como as músicas. De acordo com a pesquisadora Ângela Maria Dias, a vida urbana e a literatura mantêm uma relação estreita. "Para além da crueldade da convivência nas metrópoles ocupadas pelo presente perpétuo das imagens e pelo cortejo dos males da desigualdade social, o real transparece como trauma" (p.30). Essa é uma realidade que constatamos não somente na literatura, mas também nas letras das canções de funk brasileiro, como é o caso dos objetos aqui analisados.

A crueldade pode ser classificada em três modalidades: "a da crueldade propriamente dita, dolorosa e sem escapatória, a do exotismo, distante e estetizada, e a da melancolia, indiferente e narcísica". No conto Saia Almarrotada, encontramos a modalidade do olhar cruel, em uma perspectiva extremamente melancólica, uma vez que a narrativa do conto se dá em torno da experiência de vida da personagem principal e narradora, uma moça que sofre cada momento familiar e social e acaba encontrando como solução para sua problemática o suicídio.

Da mesma forma, a crueldade melancólica também aparece nas letras de funk, em que as mulheres se sujeitam a viver de maneira submissa, aceitando as

imposições masculinas, como por exemplo nos versos: “Eu ficava sozinha, esperando você; Eu gritava e chorava que nem uma maluca (...) Eu lavava, passava e tu não dava valor”. Nas letras de funk é comum também a manifestação da crueldade propriamente dita, de violência física, como nos versos: “Só me dava porrada! E partia pra farra!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que em linguagens distintas, a violência e os traumas sofridos pelas mulheres estão em evidência, tanto no conto Saia Almarrotada quanto na letra de funk analisada. O fato é que em ambos os casos são retratas as realidades do sexo feminino: no conto em linguagem literária e nas músicas no palavreado próprio do funk brasileiro.

As histórias apresentadas em forma de canção e de conto são ambientadas em épocas e sociedades completamente distintas, porém, ambas nos trazem a representação da violência contra a mulher. Além disso, chamam atenção nas histórias seus desfechos. Em “Agora Virei Puta”, a violência física e psicológica sofrida pela personagem é revertida em autoafirmação, uma vez que a mulher consegue reverter sua situação de sofrimento fazendo algo que atende seus desejos. Já em “A Saia Almarrotada”, narrativa com um final aberto, mas que nos leva a crer que trágico, a protagonista não consegue reagir diante da coação a que foi submetida durante toda a vida.

É possível constatar que a violência sofrida pela mulher é uma constante na história e ainda perdura na atualidade. Manifestada culturalmente de diferentes formas, neste caso por meio da literatura e de letras de música, os traços do sofrimento se sobressaem, ainda que muitas vezes o leitor ou ouvinte das canções não faça a devida análise e reflexão, pois tem em si a violência como algo enraizado e banal.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Márcia Fonseca de. **O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico**: uma proposta de análise do universo sexual feminino / Márcia Fonseca de Amorim. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

EVEN-ZOHAR, Itamar. **A função do polisistema literário na história da literatura**.

DIAS, Ângela Maria. **Cenas de Crueldade:** ficção e experiência urbana.

XAVI, João. **Vai no passinho do menor da favela**. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/vai-no-passinho-do-menor-da-favela> Acesso em: 15 de agosto de 2014.

Agora Virei Puta. Disponível em: http://letras.mus.br/gaiola-das-popozudas/1350205/. Acesso: 10 ago. 2014.

NA ESCRITA DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA, UMA REVISÃO DOS CAMINHOS DA HISTÓRIA OFICIAL ANGOLANA

Carlos Batista Bach

RESUMO

A partir da análise crítica do romance *Teoria Geral do Esquecimento* (2012), de José Eduardo Agualusa, comprovamos que o autor tece suas narrativas consubstanciando o real e o ficcional, rasurando as fronteiras entre estes. Engendrando as tramas narrativas com a tríade memória, história e esquecimento, Agualusa costura seu texto de forma que possibilite uma outra forma de olhar a escrita da história oficial angolana.

Palavras-chave: Agualusa. Literatura Angolana. Memória. História.

INTRODUÇÃO

A começar pelo título, já podemos inferir que a temática de *Teoria Geral do Esquecimento* (2012) está ligada às questões da memória e do esquecimento. São 36 capítulos compostos por recordações e esquecimentos de angolanos e portugueses, a partir do diário da portuguesa Ludovica Fernandes Mano. Engendrando a ficcionalização da ficção, José Eduardo Agualusa elabora uma narrativa baseada em um gênero que é, ao mesmo tempo, confessional e biográfico, o diário, que pressupõe a ideia de intimidade e segredo, uma vez que quem escreve um diário, escreve para si mesmo. Essa estratégia cria uma atmosfera de cumplicidade entre autor e leitor, que irão compartilhar fatos da intimidade de outra pessoa, argumento que sempre desperta a curiosidade. Além disso, um diário é sempre uma escrita autoral, que detém uma aura de veracidade de seu conteúdo.

No entanto, na nota prévia, inserida no início da narrativa, o autor adverte que reconstruiu o drama vivido pela personagem baseado nos "diários, poemas e reflexões" dela. Essa advertência desestrutura a percepção de que se lerá um relato autêntico, mas reforça a ideia de veracidade da fonte, visto que as anotações de Ludo seriam documentos que servirão de base para criar uma narrativa ficcional. Há aí um duplo movimento para simular uma ancoragem com o mundo fora do texto: Ludovica existiu, bem como seus diários. Segundo Wayne Booth (1980), todo esse encadeamento retórico "é ditado pelo esforço que tem em vista ajudar o leitor a entrar na obra" (p. 11), mas, acrescentamos que, na narrativa agualusiana, há ainda uma consubstanciação desse esforço com a necessidade de vínculo com a "representação historiadora do passado" (RICOEUR, 2000, p.18).

UMA TEORIA, MUITAS MEMÓRIAS

A trama tem seu início com o narrador fazendo o que Wayne Booth (1980) chama de sumário, que consiste em colocar o leitor, concisamente, a par de acontecimentos e fatos importantes para a narrativa, sem que seja necessário dramatizá-los. Por meio desse artifício, o narrador consegue trazer para o conhecimento do leitor o fato de que Ludo tinha, desde criança, medo de espaços abertos, que com o tempo perdeu esse medo até ocorrer "O Acidente". Essa condensação inicial insere duas informações importantes sobre a personagem: ela

já apresentava problemas de relacionamento quando criança e passou por um evento, provavelmente na adolescência, que piorou essa condição.

Na continuidade, Ludo é apresentada como uma portuguesa de Aveiro que após a morte dos pais foi viver com sua irmã Odete. Esta conheceu um angolano engenheiro de minas, chamado Orlando, com o qual se casou e forma morar em Luanda. Ludo acompanhou o casal. Nesse período, Ludo já tinha mais de cinquenta anos, mas vivia com medo de tudo e de todos; não saía para rua e não suportava a luz do sol. Atitude que tem sua origem relacionada com a infância e com "O Acidente", que é esclarecido ao final da narrativa. A personagem, então, é descrita como uma criatura atormentada, sem coragem de enfrentar a si e aos outros. Busca esquecer e ser esquecida. Como seu próprio apelido indica, ela própria é um jogo para seu autoconhecimento.

Mas como jogar esse jogo? Recebe de presente de seu cunhado um cachorro albino, ao qual dá o nome de Fantasma, que será seu companheiro de exílio. Os fatos vão se somando e ao final Ludo se vê sozinha e desamparada numa terra em que ela não gostava nem do lugar, nem das pessoas. Toma, então, uma resolução insólita: constrói uma parede isolando o seu apartamento do restante do edifício e do mundo. Com esta atitude, Ludo demonstra toda a sua aversão ao outro, a esse povo angolano, que ela não se permitiu conhecer. Não se sente como pertencendo a essa terra, mas já não consegue mais se imaginar em Portugal "Tentou imaginar-se muito longe dali, na segurança da antiga casa, em Aveiro, assistindo a filmes antigos na televisão enquanto saboreava chá e trincava torradas. Não conseguiu." (AGUALUSA, 2012, p.27). Sente-se, portanto, uma pária, sem origem.

Durante toda a narrativa muito pouco é dito sobre a aparência física de Ludo, ao contrário de outras narrativas de José Eduardo Agualusa em que as mulheres são sempre descritas como belas e exuberantes. Nesta narrativa o que importa é o estado psicológico da personagem e seu duelo com as memórias e com a aceitação de si mesma, até fisicamente, por isso podemos inferir que não cabe uma descrição física de alguém que se sente ausente de si mesma. A própria parede de tijolos é o símbolo concreto da parede imaginária que ela ergueu em relação ao seu passado. Durante 28 anos Ludo vive num entre-lugar, num tempo sem tempo.

A personagem Ludo oscila entre o luto e a melancolia. Ela não consegue fazer o que, segundo Ricoeur (2000), consiste em um trabalho de recordação e exorcizar essas memórias do passado, nas quais estão depositados o medo, a angústia, a vergonha e a humilhação. Ao manter o impedimento de recordar e trabalhar criticamente a lembrança, a personagem apresenta uma ausência de si e do mundo, não se sente digna de ser amada (a não ser por um "Fantasma"), não consegue perceber algo positivo no mundo.

Dessa forma, desenvolve um comportamento compulsivo de repetição do sofrimento que viveu em sua infância e adolescência, quando foi abandonada e humilhada. Sente-se indigna da convivência com o outro e com o mundo e desenvolve uma aversão a esse lugar em que está e às pessoas que nem conhece. Tanto é assim, que diz sentir "medo do que está para além das janelas" (p. 37) e acrescenta "sou estrangeira a tudo" (p.37), enfatizando esse sentimento de inadequação com o mundo em que vive e, em seguida, demonstra sua xenofobia: "Estou mais próxima do meu cão do que das pessoas lá fora" (p.37).

Ludo não consegue, até certo momento da narrativa, sair de sua vitimização. Essa situação só se altera com a morte de Fantasma, quando Ludo finalmente

termina o luto e consegue retirar as sombras que lhe nublavam a consciência e lhe impediam de recordar o passado e de se reconciliar com o mundo.

> Alguma coisa – uma substância escura – escapava de dentro dela, como água de um recipiente estalado, e deslizava depois pelo cimento frio. Perdera o único ser no mundo que a amava, o único que ela amava, e não tinha lágrimas para o chorar. (AGUALUSA, 2012, p.115)

Após a morte de Fantasma, Ludo consegue elaborar o luto pela perda do objeto de seu amor, sente o vazio do pós-luto "Recuou, foi recuando, acuada pelo azul, pela imensidão, pela certeza de que continuaria a viver, mesmo sem nada que desse sentido à vida" (AGUALUSA, 2012, p. 116). Nos capítulos que se seguem, Ludovica Fernandes Mano já não é mais a mesma. Começa uma lenta caminhada pelo caminho da recordação ao reconhecimento para chegar ao estado de uma memória feliz, pois, conforme nos aponta Ricoeur (2007) "é no reconhecimento de si mesmo que culmina, no modo do desejo, o momento reflexivo da memória" (p. 503).

A primeira demonstração dessa mudança se dá com relação ao quadro "representando um grupo de pastores mucubais a dançar" (AGUALUSA, 2012, p. 127), sobre os quais Ludo demonstrava ter uma visão estereotipada de selvagens, que ela atribuía ao povo angolano. Além disso, a horrorizava a forma celebratória como dançavam, demonstrando uma atmosfera de alegria, que ela não compartilhava. A partir da morte de Fantasma, depois que começa a conversar consigo mesma, a fazer uma autoanalise, essa visão muda, pois "começou a ganhar afeto por aquelas figuras" (p. 127), como começa a mudar sua visão da vida "como se a vida merecesse tanta elegância" (p.127).

Percebemos, então, que a solidão e o silêncio criaram o ambiente propício para que tivesse início o trabalho de luto e consequentemente o trabalho de rememoração, pois segundo Ricoeur (2007) a lembrança "também requer tempo – um tempo de luto" (p. 87). Julgamos tal análise viável uma vez que na sucessão dos fatos narrativos a personagem começa a lembrar da infância e da irmã "O perfume do pão devolveu-a a infância. A irmã e ela, na praia, dividindo um pão com manteiga" (p.131), confessou que matara um homem, reconcilia-se com a filha, com o passado e com Angola: "Hei de sempre distinguir a luz, e a luz neste país é uma festa" (p.208).

Por fim, Ludo consegue rememorar o acidente sobre o qual criara uma interdição de lembrar: o momento em que fora violada. Recorda os detalhes e a forma como se fechou para o mundo, pois sentia vergonha. Relembra também o exercício de um esquecimento forçado que fazia para não pensar na filha que lhe foi tirada. Percorrendo os caminhos que constituem suas lembranças, Ludo se reconhece e se perdoa. Perdoa-se por ter se sentido culpada pelo seu estupro, por ter se sentido superior ao povo do país que a acolheu, por tê-los julgado selvagens, quando ela também o foi, por não ter conseguido perceber que o ato selvagem que a marcou fora praticado no mundo em que ela não reconhecia a selvageria, a barbárie.

Essa percepção de ser bárbaro já foi apontada por Francis Wolff (2004) em seu ensaio "Quem é bárbaro?", em que ele cita aspectos da barbárie e nos apresenta uma concepção de bárbaro que se enquadra ao comportamento de Ludo: "O bárbaro é aquele que acredita que ser homem é ser como ele, enquanto que ser homem é sempre poder ser outro" (p. 41). Nesse sentido é a intolerância de Ludo que se manifesta e cria uma parede intransponível entre ela e os angolanos. Tal

comportamento se assemelha a atitude do colonizador que vê o outro como bárbaro, selvagem que necessita ser civilizado, pois seus valores e costumes não são os mesmo da civilização ocidental.

> O desdém pelo colonizado estende-se a tudo o que com ele se relaciona. Ao país que é feio, demasiado quente, excessivamente frio, pestilento, de clima insalubre, com uma geografia tão irracional que o condena ao desprezo, e à pobreza, à dependência por toda a eternidade. (MEMMI, 1974, p.107)

Esta imagem do colonizador como superior só será superada por Ludo ao entrar em contato com Sabalu que lhe fala sobre a vida que existe fora do exílio a que ela se autoinfligiu. O relato de Sabalu a respeito do cotidiano de Luanda é tão estranho à velha senhora portuguesa que, para ela, "era como ter um extraterrestre revelando-lhe os mistérios de um planeta remoto" (p. 137).

Neste trecho, há uma confluência do novo com o velho, do saber africano, com a cultura portuguesa, pois assim como Ludo ensina Sabalu a ler e jogar xadrez este lhe fala sobre os costumes da vida angolana. Ainda na sequência o menino angolano ajudará a portuguesa a se reconciliar com seu passado. Ao ouvir a confissão de Ludo sobre a forma como matara um homem, Sabalu lhe conta o que sua mãe dizia sobre os mortos, que eles sofriam de amnésia e sofriam "mais ainda com a pouca memória dos vivos" (p. 161).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paralelamente a esse exílio voluntário de Ludo, a narrativa faz referência a um momento da história angolana e portuguesa descrito por historiadores, como Joseph Ki-Zerbo (1972) e Douglas Wheeler e René Pelissier (2011), como inusitado: a autoridade portuguesa presente em Angola anunciou o fim da presença de Portugal no território angolano e embarcou junto com as tropas lusas com destino à metrópole sem entregar o poder a um governo angolano. De certa forma, podemos dizer que Portugal se exila junto com Ludo e também apresenta um sentimento melancólico em relação ao seu passado.

A relação colonizador/colonizado também aparece na fala de Odete, irmã de Ludo, que não concorda com a visão do marido, Orlando, sobre os acontecimentos que se desencadeiam em Portugal e em Angola. Para ela, a revolta que ocorria em Lisboa e que alavancava manifestações em Luanda era obra de terroristas, ao que o marido contrapunha a sua visão como angolano: "Os tais terroristas combateram pela liberdade do meu país. Sou angolano. Não sairei" (p. 16). Ainda, Odete deixa claro o seu preconceito e intolerância ao se referir ao primo do marido: "Fala como um preto!, acusava Odete: Além disso, fede a catinga. Sempre que vem aqui empesta a casa inteira" (p. 17). Logo, com base nas falas da personagem, podemos inferir que subjaz suas palavras a ideologia da cultura europeia, que vai excluir e rebaixar as culturas de povos não europeus.

Da mesma forma, podemos perceber que a personagem Orlando ora se mostra como um revolucionário, ora é vista como um simpatizante do regime colonial. Esse engendramento narrativo tece uma crítica a uma visão histórica que se queira una e coesa, que instaure verdades definitivas e impostas sobre os eventos que constituem a historiografia. Referente a isso, Beatriz Sarlo (2007) ao entabular um estudo crítico sobre o passado, a memória e a história, nos diz que:

> O passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos da lembrança (direitos de vida, de justiça, de subjetividade). (p. 9)

Podemos, então, inferir que, a partir da narração de memórias individuais, o texto alcança criticamente a construção da memória coletiva. Dessa forma, as referências aos acontecimentos já transformados em fatos históricos não se restringem à relação entre África e Portugal, mas problematizam, criticamente, a história oficial angolana. Fatos como o 27 de Maio e a Independência de Angola são colocados sob o crivo de uma nova perspectiva analítica, endógena, numa narrativa especular.

Logo, há uma história sendo contada, mas o mote que rege a escrita dos textos agualusianos é evidenciar, para o leitor, o ponto de vista sob o qual está se construindo essa narrativa. É a problematização da historiografia, enquanto registro dos acontecimentos históricos, que percebemos inserir-se epidermicamente em cada romance desse autor. Em *Teoria geral do esquecimento* (2012) não é diferente, pois, se nos é contada a história da vida de Ludo, também nos é dada uma nova visada sobre os acontecimentos registrados na história oficial angolana.

REFERÊNCIAS

AGUALUSA, José Eduardo. **Teoria Geral do Esquecimento.** Alfragide: Dom Quixote, 2012

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Lisboa: Mondar editores, 1974.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007

SARLO, Beatriz. **Modernidade periférica: Buenos Aires 1920 e 1930**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ACESSO AO TRABALHO DAS PESSOAS COM DEFICIENCIA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS DO ESTADO

Cesar Riboli
Daniela Regina Riboli
Ozana Neres

RESUMO
Este estudo evidencia como ocorre o acesso ao trabalho da pessoa deficiente no Brasil, tendo em vista as ações afirmativas adotadas como mecanismo de inclusão social e eliminação de discriminações, para tal desiderato é analisado a influência das Convenções Internacionais das quais o país é signatário em relação ao tema, as garantias constitucionais na forma de direitos fundamentais, a legislação infraconstitucional definidora do sistema de cotas para pessoas com deficiência tanto para empregos públicos quanto para empregos na iniciativa privada. Por fim, traz reflexos sobre a posição da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal e do Superior Tribunal de Justiça sobre algumas questões.

Palavras-chave: Trabalho. Pessoa deficientes. Ações afirmativas.Cotas.

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, a preocupação com a inclusão social das minorias e a adoção de mecanismos que busquem eliminar todas as formas de discriminação tem ganhado espaço e adeptos no contexto dos debates jurídicos e sociais. Nesse aspecto o acesso ao trabalho das pessoas com deficiência tem ocorrido pelo implemento de ações afirmativas decorrentes de políticas públicas levadas a efeito pelos entes estatais. Com o propósito de identificar a legislação garantidora das ações afirmativas, a partir das Convenções internacionais, da Constituição Federal e da legislação infraconstitucional será possível identificar quais as garantias que o Estado brasileiro dispensou as pessoas com deficiência como forma de resguardar seus direitos fundamentais.O que usualmente denominou-se sistema de cotas foi o mecanismo inclusivo adotado pela legislação pátria na forma de ações afirmativas. A partir disso, objetiva-se com o presente texto identificar se o sistema de cotas constitui-se em mecanismo capaz de garantir a inclusão e proteção de minorias que são socialmente vulneráveis, dentre as quais estão os deficientes.

DESENVOLVIMENTO

Este texto pretende demonstrar de que forma é garantido o acesso ao trabalho da pessoa deficiente no Brasil. Para tal desiderato, evidencia-seas ações afirmativas, mecanismo de inclusão social e eliminação de discriminações. Mas, o que são pessoas com deficiência para fins legais? O Decreto Federal nº 3.298/99, artigo 3º, inciso I, estabelece a concepção de deficiência dispondo que é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano, em sequência, no artigo 4º, está previsto que anomalias são consideradas deficiência para fins legais.

Feita a concepção inicial, passa-se a verificar qual o reflexo interno das Convenções internacionais, às quais o país é signatário. O Brasil é signatário das Convenções Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, “Convenção da Guatemala” a qual foi promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001 e da Convenção nº 159/83 da OIT, que integrou

o ordenamento jurídico nacional pelo Decreto nº 129/1991, que trata da Organização do Trabalho, dispondo sobre a reabilitação profissional e emprego de pessoa deficiente. Assim juntamente com outros países, o Brasil assumiu o compromisso internacional de garantia de emprego adequado e da participação com igualdade de oportunidade à pessoa deficiente, além de comprometer-se em eliminar todas as formas de discriminação.

A Constituição Federal de 1988, adotou a igualde de todos perante a lei e a dignidade da pessoa humana com princípios fundamentais. Nos Direitos sociais, artigo 7º, inciso XXXI, estabeleceu que são direitos dos trabalhadores com deficiência a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão.No artigo 37, inciso VIII, foi garantido a reserva de um percentual de vagas em cargos e empregos públicos, as pessoas com deficiência, por parte do Poder Público, reservando a legislação infraconstitucional a definição dos critérios de admissão.Da organização do Estado, nos artigos 23, inciso II, e artigo 25, XIV, foi estabelecido como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípioscuidar da proteção e integração social dos deficientes.

Atendendo a previsão Constitucional, foi editada a Lei 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99, que previu direitos das pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.

No serviço público, a nível Federal, a Lei nº 8.112/1990, Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, estabelece em seu artigo 5º, § 2º que às pessoas deficientes é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas foi reservado até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

O Poder Judiciário regulamentou através do Enunciado Administrativo CNJ nº 12/2008 que em todos os concursos públicos para provimento de cargos do Poder Judiciário, inclusive para a atividade notarial e de registro, será assegurada reserva de vagas a candidatos com deficiência, em percentual não inferior a 5% (cinco por cento), nem superior a 20% do total de vagas oferecidas.

No Rio Grande do Sul, a Lei nº 13.320/2009, em seu artigo 107, estabelece que os concursos para provimento de cargo público destinarão, no mínimo, 10% (dez por cento) das vagas a serem preenchidas para pessoas com deficiência.

Apesar da existência da previsão legal garantindo o percentual de cotas para deficientes, o Edital do Certame deve de forma clara e seguindo os ditames da lei local estabelecer os números de cargos destinados os critérios de avaliação.

Na iniciativa privada, aLei 8.213/91 em seu artigo 93 e o Decreto nº 3.298/99 em seu artigo 36, fixaram cotas para as pessoas com deficiência. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....2%;
II - de 201 a 500.....3%;
III - de 501 a 1.000.....4%;
IV - de 1.001 em diante. .....5%.

Como garantia do emprego, estabeleceu a legislação acima citada que a dispensa de trabalhador deficiente habilitado ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto deficiente.

Algumas questões que dizem respeito as ações afirmativas com interpretação questionadas, foram enfrentadas pelos Tribunais Superiores, destaca-se algumas.

O Supremo Tribunal Federal em decisão relatada pelo Ministro Celso de Melo, afirmou que a razão das cotas para pessoa com deficiência, objetiva compensar, mediante ações de conteúdo afirmativo, os desníveis e as dificuldades que afetam os indivíduos que compõem tal grupo vulnerável, tratando-se de mecanismo compensatório inspirado no princípio fundamental da Dignidade Humanaque visa a recompor, pelo respeito à alteridade, à diversidade humana e à igualdade de oportunidades, o próprio sentido de isonomia inerente às instituições republicanas. No que se refere a adoção das convenções internacionais refere:

Essa Convenção das Nações Unidas, que atribui maior densidade normativa à cláusula fundada no inciso VIII do art. 37 da Constituição da República, legitima a instituição e a implementação, pelo Poder Público, de mecanismos compensatórios destinados a corrigir as profundas desvantagens sociais que afetam as pessoas vulneráveis, em ordem a propiciar-lhes maior grau de inclusão e a viabilizar a sua efetiva participação, em condições equânimes e mais justas, na vida econômica, social e cultural do País. O Poder Judiciário, no exercício de sua atividade interpretativa, deve prestigiar, nesse processo hermenêutico, o critério da norma mais favorável (que tanto pode ser aquela prevista no tratado internacional de direitos humanos como a que se acha positivada no próprio direito interno do Estado), extraindo, em função desse postulado básico, a máxima eficácia das declarações internacionais e das proclamações constitucionais de direitos, como forma de viabilizar o acesso dos indivíduos e dos grupos sociais, notadamente os mais vulneráveis, a sistemas institucionalizados de proteção aos direitos fundamentais da pessoa humana. (RMS 32732 AgR, Segunda Turma, julgado em 03/06/2014, DJe-148, PUBLIC 01-08-2014).

O entendimento da Corte Suprema é no sentido do reconhecimento do sistema de cotas para pessoas com deficiência que objetiva corrigir as profundas desvantagens sociais que afetam as pessoas vulneráveis, com o propósito de propiciar-lhes maior grau de inclusão e a viabilizar a sua efetiva participação, em condições equânimes e mais justas, na vida econômica, social e cultural do Brasil.

Em relação ao arredondamento do número de vagas para mais ou para menos, das previstas em edital, o STF aplicou o entendimento de que a regra é o concurso público, dessa forma as cotas devem ser arredondadas evitando-se o majoramento do número de vagas, para prevalecer o critério igualitário:

CONCURSO PÚBLICO - RESERVA DE VAGAS - PORTADOR DE DEFICIÊNCIA - DISCIPLINA E VIABILIDADE. Por encerrar exceção, a reserva de vagas para portadores de deficiência faz-se nos limites da lei e na medida da viabilidade consideradas as existentes, afastada a possibilidade de, mediante arredondamento, majorarem-se as percentagens mínima e máxima previstas. (MS 26310, Relator(a):Min. MARCO AURÉLIO, Tribunal Pleno, julgado em 20/09/2007, DJe-134, de 30-10-2007).

Nesse mesmo sentido é a posição do Superior Tribunal de Justiça, manifestada no AgRg no REsp 1353071/CE, Rel. Min. MAURO CAMPBELL MARQUES, 2ª Turma, julgado em 12/03/2013, DJe 18/03/2013.

O Superior Tribunal de Justiça, instado a manifesta-se sobre previsão Constitucional de reserva de vagas para deficientes, afirmou que se trata de norma de eficácia contida, dependente de lei infraconstitucional:

Reconhece-se como discriminação legal em concurso público a chamada reserva de vagas para os portadores de necessidades especiais. A reserva de vagas para deficientes físicos nos concursos públicos, na forma do art. 37, inciso VIII, da Constituição Federal, é norma de eficácia contida, mas, havendo regulamentação dessa hipótese na legislação infraconstitucional, a Administração Pública não pode se furtar à garantia desse direito.(AgRg no REsp 1121092/RS, Rel. Ministra ALDERITA RAMOS DE OLIVEIRA SEXTA TURMA, julgado em 20/08/2013, DJe 04/09/2013).

Dessa forma, resta caracterizado o entendimento de que a previsão constitucional carece de lei local disciplinando e regulamentando o percentual de vagas a serem assegurados a pessoa com deficiência, é imperativo.

Por fim, a conclusão carece de uma definição de ação afirmativa.Socorrendo-se da doutrina, essa conceber que ação afirmativa está intimamente ligada a ideia de adoção de medidas concretas e efetivas de inclusão social dos indivíduos menos favorecidos por parte do Estado e da sociedade (RIBOLI, 2014, p. 294).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, a partir das Convenções internacionais, das quais o Brasil é signatário, da previsão Constitucional e da edição de leis infraconstitucionais por todos os entes da federação foi possível a adoção de ações afirmativas que buscam da inclusão social da pessoa comdeficiência, constitui-se em mecanismo que busca a efetivação da igualdade e o resguardo da dignidade da pessoa humana, além de propiciar mecanismos de combate das formas de discriminação. Tudo isso é importante, entretanto a sociedade precisa conscientizar-se da importância de oportunizar emprego às pessoas com deficiência, independente dos mínimos previstos na legislação que implementa as ações afirmativas do Estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 50. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Jurisprudência.** Disponível em:http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social – Institui o Corde. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. <acesso em 08 jul de 2014>.

_____. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. **Lei Federal nº 8.213,** de 24 de julho de 1991.Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Enunciado Administrativo nº 12**, de 09 de setembro de 2008. Reserva de vagas para pessoas deficientes no âmbito do Poder Judiciário.http://www.cnj.jus.br/atos-administrativos. Acesso em: 16 set. 2014.

OIT. **Convenção sobre o Término da Relação de Trabalho nº 158**, de 22 de junho de 1982. http://www.oitbrasil.org.br. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. **Convenção nº 159**, de 18 de maio de 1990.Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Disponível em:http://www.oitbrasil.org.br. Acesso em: 16 set. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual Lei nº 13.320**, de 16 de setembro de 2010. Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Le.pdf. Acesso em: 16 set. 2014.

RIBOLI, Cesar; RIBOLI, Daniela Regina. Ações Afirmativas Como Mecanismo de Efetivação da Igualdade e da Inclusão Social. In: GAGLIETTI, Mauro. COSTA, Thaise Nara Graziotin. CASAGRANDE, Aline. **O Novo no Direito**. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2014.

A VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA NO BRASIL: DO TEXTO FICCIONAL DE GRACILIANO RAMOS AO TEXTO NÃO-FICCIONAL SOBRE O "CASO BERNARDO"

Claudete Pessatto
Marta Pelinson

RESUMO
Esta pesquisa aborda a violência contra a criança no Brasil tematizada em textos ficcionais e não ficcionais. A proposta deste trabalho é analisar comparativamente como se dá a representação da violência contra a criança sociedade nos tempos atuais, através de leitura crítica de reportagens sobre o "caso Bernardo", e no século passado, através da forma como Graciliano Ramos escreveu sua própria historia nos contos citados ao rememorar sua vida na infância. Alinham-se, neste trabalho, informações sucintas sobre a época de vida do autor citado e o cotidiano atual de crianças sendo expostas à crueldade da humanidade. O presente estudo apresenta uma abordagem da violência contra a criança a partir da observação dos fragmentos dos contos "Cinturão", "Leitura" e "Escola" do livro Infância, de Graciliano Ramos, e reportagens publicadas pela mídia acerca da vida do menino Bernardo. A análise se concentra na compreensão da linguagem dos textos e na representação de uma experiência de dor e angústia vivida por crianças, seja na abordagem ficcional, seja na não ficcional. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizado um resgate histórico dos contos e das reportagens sobre a morte do garoto Bernardo, além de utilizar reflexões acerca das relações entre laços familiares, literatura e sociedade, o que subsidiou as análises dos contos selecionados. Para o embasamento teórico, buscou-se respaldo em autores e pesquisadores-repórteres, como Fernanda Cruz, Marco Weissheimer, Fabrício Carpinejar e Graciliano Ramos entre outros. A sociedade representada a partir dos temas citados por reportes e pelo escritor Graciliano Ramos sinalizam falta de carinho dos pais, humilhação, preconceitos e exclusão social contra crianças. As representações desses temas são feitas a partir de imagens negativas que perpassam todos os contos da antologia de Ramos e apresentam perspectivas de uma sociedade que evoluiu muito pouco durante todos esses anos de mudanças de leis, como o ECA, na sociedade atual.

Palavras-chave: Infância. Violência. Literatura. Atualidade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a violência contra a criança no Brasil tematizada em textos ficcionais e não ficcionais. A obra Infância, de Graciliano Ramos prova ser possível somar os elementos pessoais com os sociais, comparando-se os contos "Cinturão", "Leitura" e "Escola" com a vida real do caso menino Bernardo UglioneBoldrini. A proposta deste trabalho é analisar comparativamente como se dá a representação da violência contra a criança sociedade nos tempos atuais, através de leitura crítica de reportagens sobre o "caso Bernardo", e no século passado, através da forma como Graciliano Ramos escreveu sua própria historia nos contos citados ao rememorar sua vida na infância. Alinham-se, neste trabalho, informações sucintas sobre a época de vida do autor citado e o cotidiano atual de crianças sendo expostas à crueldade da humanidade.

O presente estudo apresenta uma abordagem da violência contra crianças a partir da observação dos fragmentos dos contos citados acima e de reportagens sobre a tragédia que se passou em 2014, em Frederico Westphalen- RS. A análise se concentra e de compreensão da linguagem através de uma experiência de dor e angustia de ambas as partes. Para o desenvolvimento deste tema foi realizado um resgate histórico dos contos, e das reportagens sobre a morte de Bernardo, além de utilizar reflexões acerca das relações entre laços familiares, literatura e sociedade, o que subsidiou as análises dos contos selecionados. Para o embasamento teórico,

buscou-se respaldo em Autores e Pesquisadores Repórteres como: Fernanda Cruz, Marco Weissheimer, Fabrício Carpinejar e Graciliano Ramos entre outros. A sociedade representada a partir dos temas citados por Repórtes, acima citados e Graciliano em suas obras, abordando a falta de carinho dos pais, humilhação, preconceitos e exclusão social.

DESENVOLVIMENTO

No livro Infância, as fronteiras entre o tecido ficcional e referencial se misturam no motivo de ser narrativa, pois o sujeito empírico recria o passado e procura dar-lhe sentido. O passado dos meninos “Graciliano” e “Bernardo” aborda temas relacionados com as construções sociais, falta de afeto, maus tratos e pouco caso da sociedade em si.

No conto “Cinturão”, Graciliano conta sua experiência de dificuldades, refere-se ao pai como agressivo, rude e sua mãe era fria, não demonstrava nenhum afeto pelo filho, tendo que se adaptar a uma doença que afetou sua visão, tornado motivo de chacotas por ter dificuldades de enxergar. Na rua era humilhado sofrendo represarias das pessoas que os rodeavam, pois o tratavam com indiferença como se estivessem vendo apenas um menino sem qualidades. Dentro de casa não era diferente ele não tinha paz, o pai o agredia, com palavras e muitas outras atrocidades. Quando o seu cinturão sumiu, o pai logo jogou a culpa no desatento de Graciliano, e mesmo após ter descoberto que não era culpa do filho o pai não se desculpou. Desde criança Graciliano aprendeu ver o mundo com dificuldade.

No conto “Leitura”, o pai convenceu-o numa forma que deixou desconfiado, pois usou de um discurso manso, a se alfabetizar. Alegando que isso iria permitir com que tomasse posse de uma arma poderosíssima. Num primeiro instante até acreditou a se tratar de ser algo bom, mas do jeito que logo a realidade veio a tonaseus dias se tornaram ainda mais dolorosos, a aprendizagem foi feita de uma certa forma que era contra tudo que se pode chamar de “alfabetizar”, era dor, violência não respeitava a ordem cronológica de um cérebro infantil.

No Conto “Escola”, a agonia de Graciliano aumenta na escola, onde continuará seu problemático processo de alfabetização. Há aqui, assim como nos capítulos seguintes, uma critica moderníssima ao sistema educacional: como ensinar eficientemente, se o que é apresentado aos alunos está muito distante da realidade deles. O ensino da dita “Cartilha”, é feita com varias punições provocando nele pavor, medo, deixando assim marcas profundas no individuo que, na maioria das vezes não consegue superar os seus traumas. O sujeito adulto explicita, através da narrativa, a sua capacidade de superar os traumas da infância ao admitir que, sentia, dificuldades em lidar com as duas letras, “T, D”, e com qualquer tipo de atitude que demonstrasse violência

O ponto de vista que observamos, nas, reportagem da mídia, comparada com a obra ficcional de Graciliano são muito parecida, a da classe "dominante”, “pais”, o mal encontra-se em qualquer lugar, em épocas e principalmente dentro dos lares. Uma sensação que se dá por conta que uma memoria ou uma simples lembrança de algo que aconteceu rapidamente, fique armazenada em nossa memoria de longo prazo, sem passar pela memoria imediata, ou seja, você guardou uma lembrança de algo, que você não presenciou , ao presenciar novamente de uma forma diferente, não lida em contos e sim em reportagens lidas e assistidas, temos a sensação de estranheza de já ter vivenciado aquele fato ocorrido. Assim

que nos deparamos com o caso do menino Bernardo, que liga as obras aos dois pontos. Um editorial publicado no jornal Zero Hora ensaia uma politização do caso, identificando uma “aterrorizante rotina de atrocidades” no país: “Os episódios macabros abalam não só a comunidade de Três Passos, mas a população inteira de um país em que os limites entre a convivência civilizada e a barbárie foram ultrapassados há muito, tempo. Um editorial publicado em 16 de abril de 2014 no jornal Zero Hora ensaia uma politização do caso, identificando uma “aterrorizante rotina de atrocidades” no país: “Os episódios macabros abalam não só a comunidade de Três Passos, mas a população inteira de um país em que os limites entre a convivência civilizada e a barbárie foram ultrapassados há muito tempos.

diz o texto. Não há nenhuma exclusividade brasileira, e muito menos gaúcha, nas manifestações do mal. Só pode pensar assim quem acredita ou defende a mitologia de que o Brasil é um país abençoado por Deus e bonito por natureza, que não tem terremoto nem vulcão, ou que o “Rio Grande” é uma terra cujas façanhas servem de modelo a toda terra. Acontecimentos como este de Três Passos, mostram que o mal e a perversidade não respeitam fronteiras nem classe social e se alimentam, entre outras coisas, da ausência ou das falhas de instituições republicanas criadas para proteger a vida. Só, não significa se comprometer com a tese de um mal absoluto metafísico pairando sobre a história dos homens. Há sempre uma dimensão institucional que cerca esses episódios. No caso em questão, a atuação dos órgãos de proteção à infância que não conseguiram prever e deter o crime que acabou se consumando. Neste sentido, o Estado, suas instituições e as da sociedade falharam em seu papel de proteger quem exige ."Esse menino era seu filho”. Tampouco posso chamá-lo pelo sobrenome para indicar formalidade. Perdeu o direito do sobrenome. Seu filho pequeno está enterrado em seu sobrenome para sempre. Ele carregava seu sobrenome, você não soube carregar coisa alguma dele. “Tente todos os dias de sua paternidade. Sangue não sai com a culpa”. Pais são principais responsáveis por violações aos direitos da criança diz. Levantamento feito com dados dos conselhos tutelares de todo o país revela que pais e mães são responsáveis por metade dos casos de violações aos direitos de crianças e adolescentes, como maus-tratos, agressões, abandono e negligência, (Fabrício Carpinejar, domingo, 27 de abril de 2014, Zero Hora, p. 02).

Pais são principais responsáveis por violações aos direitos da criança diz. Levantamento feito com dados dos conselhos tutelares de todo o país revela que pais e mães são responsáveis por metade dos casos de violações aos direitos de crianças e adolescentes, como maus-tratos, agressões, abandono e negligência.

> [...] este é mundo dos homens, seres perdidos, onde impera a força, a ganância, o ódio, a mentira. Esta é uma sociedade de aparências que valoriza o brilho do ouro, os títulos, as conquistas, ninguém quer mais ser paciente, compreensivo, ninguém quer mais perder tempo, se doar, ser cativo, todos tem medo uns dos outros, de perder seu status, dividir patrimônio e, ao olhar teu olhar, teu jeito bondoso, querendo migalhas de consideração, pressentiram perigo. Neste mundo de hoje, negligente, displicente e omisso, só temos olhos para as trapaças, maldades, leviandades, que premiam as vitórias, alimentam as vaidades, parece que estamos apenas assistindo, pacientes com a violência, a barbárie e, assim caminhamos todos os dias, sem reclamar com o extermínio da espécie humana[...] (ALCIBALDO ALMEIDA; 15-04-2014; código texto: T4783096).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, as representações desses temas são feitas a partir de imagens negativas que perpassam todos os contos da antologia e apresentam perspectivas de uma sociedade que evoluiu muito pouco durante todos esses anos de mudanças de leis como o ECA.

Através da fantasia de uma vida feliz, crianças acreditam estarem vivendo num mundo que seja real, mas a população inteira de um país como o nosso é abalado por crimes que chocam a toda hora a sociedade. Episódios macabros abalam não só a comunidade de Três Passos, mas a população inteira de um país em que os limites entre a convivência civilizada e a barbárie foram ultrapassados há muito tempo. Acontecimentos como este de Três Passos mostram que o mal e a perversidade não respeitam fronteiras nem classe social e se alimentam, entre outras coisas, da ausência ou das falhas de instituições republicanas criadas para proteger a vida. Na época que viveu Graciliano Ramos, não havia a lei LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 "ECA" Estatuto da Criança e do Adolescente, mas também do que adiantaria? Se vivendo em 2014 o Bernardo filho de um Médico, rico com amigos importantes na sociedade, amigos esses de seu pai, Promotores Juízes Delegados Conselheiros Tutelares, e assim mesmo teve um desfecho trágico, tampouco a sorte escolheu Graciliano Ramos para deixar-nos um legado de historias verídicas, dolorosas, sim, mas com significado de um mal absoluto metafísico pairando sobre a história dos homens. Há sempre uma dimensão institucional que cerca esses episódios. No caso em questão, a atuação dos órgãos de proteção à infância que não conseguiram prever e deter o crime que acabou se consumando. Neste sentido, o Estado, suas instituições e as da sociedade falharam em seu papel de proteger quem exige. Pais são principais responsáveis por violações aos direitos da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alcibaldo, 25/04/2014; Disponível em: http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/4783096

CARPINEJAR, Fabricio, "Esse menino era seu filho". Disponível em: http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/04/fabricio-carpinejar-esse-menino-era-seu-filho-4484200.html .

RAMOS, Graciliano. **Infância**: contos. Rio de Janeiro: Record, 2007.

WEISSHEIMER, Marco. O mal não é banal: sobre o assassinato de Bernardo Boldrini. Disponível em: http://www.sul21.com.br/jornal/pais-sao-principais-responsaveis-por-violacoes-aos-direitos-da-crianca/

MORTE do menino Bernardo choca o país; 16/04/2014 às 10:05. Disponível em: http://www.arazao.com.br/2014/04/morte-de-bernardo-choca-o-pais/

FABRÍCIO,Carpinejar, esse menino era seu filho; domingo dia 27/04/2014. Disponível em: http://carpinejar.blogspot.com.br/2014/04/esse-menino-era-seu-filho.html

O ENSINO SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRO EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DE OBRAS PARA DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E PORTUGUÊS

Claudia Maria Candaten Estival
Leila Fátima Pereira

RESUMO

No Brasil, existe uma Lei Federal, nº 10.639/2003, que obriga a abordagem da História e da Cultura Afro-brasileira nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes na Educação Básica. Considerando isso, esse trabalho aborda a presença da temática da Cultura Afro-brasileira, nos livrosdidáticos destinado às duas disciplinas: História e Português. O objetivo deste estudo é identificar se os livros didáticos atendem à Lei referida, situando o aluno sobre a História do Negro no Brasil e a influência de sua cultura nas práticas sociais do país. Além disso, busca-se refletir sobre a relevância das informações registradas nos livros didáticos acerca da cultura afro-brasileira e do seu conteúdo sobre preconceito racial e discriminação contra o povo afrodescendente. "Os objetos selecionados para análise são: ''Português: de olho no mundo do trabalho", de Ernani Terra e José de Nicola, destinado ao Ensino Médio, e ''História'', de Ana Lúcia Lana Nemi e Muryatan Santana Barbosa, destinado ao Ensino Fundamental. Ao analisar as duas obras didáticas, nota-se que, apesar de os livros abordarem em algum momento a imagem do negro na literatura ou na história da África e a presença do negro africano no Brasil, as informações são pouco suficientes para a compreensão da cultura afro-brasileira e a discussão sobre preconceito e exclusão racial.

Palavras-chave: Afro-descendência. Livro didático. Ensino.

INTRODUÇÃO

No Brasil, foi instituída a Lei Federal nº 10.639/2003, que obriga a abordagem da História e da Cultura Afro-brasileira nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes na Educação Básica. Considerando isso, esse trabalho aborda a presença da temática da Cultura Afro-brasileira, no livro didático destinado às duas disciplinas: História e Português. O objetivo do estudo é identificar se os livros didáticos atendem à Lei referida, situando o aluno sobre a História do Negro no Brasil e a influência de sua cultura nas práticas sociais do país. Além disso, busca-se refletir sobre a relevância das informações registradas nos livros didáticos acerca da cultura afro-brasileira e seu conteúdo oportuniza discussões sobre preconceito racial e discriminação contra o povo afrodescendente.

É muito importante que o profissional da área de Letras desenvolva uma leitura crítica de todo material referente à história e à literatura do afro, avaliar a imagem do negro nos livros didáticos, além de haver uma carência muito grande de material para estudo dos mesmos. Ainda deve haver uma necessidade urgente de avaliar a imagem do afro descendente para combater atitudes e visões distorcidas, preconceituosas e racistas sobre o negro.

DESENVOLVIMENTO

Com o desdobramento legal da LDB que vinha do fruto das lutas dos Movimentos Sociais Negros foi incluída de forma bastante contundente, a questão racial na história politica brasileira, sobretudo a partir das mobilizações observadas desde a década de 70. Dessa forma, em 9de janeiro de 2003 foi sancionada a lei nº 10.639 cujo texto estabelece, em seu artigo 26, que os currículos formais das

escolas públicas e privadas deverão obrigatoriamente contemplar o ensino sobre a História e a Cultura Afro- Brasileira. Nesses termos, o conteúdo programático deverá incluir:

> (...)o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.(§1º do , art. 26 da, Lei nº 10.639/2003)
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.(§1º do , art. 26 da, Lei nº 10.639/2003)

A Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/20083, é um marco legal importante na elaboração das políticas públicas educacionais, pois contribui na construção de relações étnico-raciais, por meio da valorização da História da população negra em nosso país. Dessa forma, pode-se considerar que a inclusão da temática de História e de cultura afro-brasileira nos currículos escolares se dá no sentido de ampliar a discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira e suas contribuições na constituição da memória e da identidade coletiva da pátria-nação (MIR, 2004). Todo esse esforço para a desconstrução da História tradicional de constituição da sociedade brasileira se alicerça na mitologia da democracia das raças, que se potencializou para edificar um estado etnicista.

Nesse sentido, vale destacar a importância que o livro didático tem, sido concebido, desde meados do século XIX, como sendo um dos principais instrumento de trabalho do professor na sala de aula e em muitas situações é o único acessode leitura de muitos alunos.Nesta senda, analisamos dois livros didáticos de História e de Português. Nesse contexto teórico-metodológico, os livros acabam por minimizar a escrita literária de grupos étnicos-raciais subalternizam o afro-brasileiro. Neles podemos constatar a referência às culturas brasileiras de matrizes africanas, através de textos e artigos representativos de uma visão do negro como objeto,personagem, que, na maioria das vezes, é passivo e construído a partir de estereótipos negativos. No entanto, o negro está sempre nos livros didáticos, como nos fragmentos do poema “O Navio Negreiro”,de Castro Alves, e no romance “Macunaína”, o herói sem nenhum caráter. Esses exemplos concebemuma visãoliterária ou ficcional para o negro e não exatamente real.

Nesse sentido, por exemplo, no livro de Nicola (2004), essa visão está inscrita em uma franca valorização de uma mestiçagem harmônica na sociedade brasileira, sendo diluidora de todo conflito étnico-racial, que, porventura possa ter tomado força no processo histórico brasileiro. No capítulo “O Romantismo – a prosa em Portugal e no Brasil”, o tema a ser trabalhado é introduzido a partir da relação intertextual existente entre um fragmento de “Macunaíma,” de Mario de Andrade e “O Guarani” de José de Alencar. Nas atividades propostas para os alunos,a última questão sobre ambos os textos, os autores do livro induzem a reposta do aluno, ao elaborarem o seguinte enunciado: “Mário de Andrade mistura os mais diferentes traços culturais que influenciaram o homem brasileiro. Na frase “numa pajelança Rei Nagô”..., temos um exemplo de qual tipo de mistura?” (NICOLA,2004, p.402).

Com esse viés, há inúmeras imprecisões conceituais que perpassam pela pergunta aparentemente pensada a partir de um olhar voltado para a diversidade étnico-racial. Com isso, a presença do negro e do indígena na sociedade brasileira é

reduzida à influênciade “traços culturais” para a formação do homem brasileiro, sendo concebido de maneira não problematizadora, comomestiços por excelência . As relações étnico-raciais reduzem-se pelo conflitoharmônico de traços culturais distintos, porém complementares. Portanto simplifica-se também a presença de culturas e conhecimentos de matrizes não-europeias, mas principalmente há a opção por não problematizar a representação negativa de indígenas e negros construída no romance de Mário de Andrade, tendo em vista que a mestiçagem é legitimada como o traço do brasileiro típico.

Com referência ao livro “História”, de Ana Lúcia Lana Nemi e Muriatan Santana Barbosa,essa obra aborda uma história de um povo sofrido, escravo que tinha como missão o trabalho pesado, sem nenhuma condição humana digna para a sobrevivência, ou seja, relata a história e as condições de vidas dos afro-descendentes, registrando inclusive, que muitas coisas não foram reveladas sobre o negro, deixando um suspense e o entendimento de que talvez o sofrimento fosse ainda maior do que se tem conhecimento nos anais da História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise das obras acima mencionadas, pode-se constar quemesmo após a instituição de lei federal que obriga às escolas incluírem em seus currículos a temática que aborda a cultura negra no Brasil, esta regra vem enfrentando dificuldade em seu cumprimento, haja vista que o material didático, sob a ótica dos livros abordados, não contemplam o conteúdo necessário para a transmissão de conhecimento e estudo ao educando como prescinde da lei.

Ao analisarmos as obras didáticas, nota-se que, apesar de os livros abordarem em algum momento a imagem do negro na literatura ou na história da África e a presença do negro africano no Brasil, as informações são pouco suficientes para a compreensão da cultura afro-brasileira e a discussão sobre preconceito e exclusão racial.

> Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas. Alain Choppin

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Regulamenta a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática **História e Cultura Afro-Brasileira**, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 19 set. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria Especial de Política de promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro – brasileira.** Brasília: MEC/SEF, 2004.

NEMI, Ana Lúcia Lana; BARBOSA**,** Muryatan Santana**. História 7º ano.** São Paulo: SM, 2012.

NICOLA, José de;TERRA, Ernani. **Português:** de olho no mundo do trabalho. São Paulo: Scipione, 2004. (volume único)

TERRA MORTA, DE CASTRO SOROMENHO: REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA

Claudia Maira Silva de Oliveira
Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

O presente artigo evidencia a forma com que o escritor Angolano Castro Soromenho representa o contexto social de seu país através literatura, tendo-se como corpus de análise o romance obra*Terra Morta,* o qual é conhecido como uma obra da tríade que compõe a triologia do Camaxilho, a qual permite ao leitor estabelecer relações entre literatura e história de Angola.O estudo é feito com base em pesquisas bibliográficas a cerca da literatura africana de expressão portuguesa. Os resultados mostram que o escritor angolano, Castro Soromenho, busca representar a partir de uma narrativa documental e informativa, de cunho realista a difícil situação de Angola no período colonial, chamando a atenção para os conflitos entre colonizados e colonizadores, desencadearam um processo de aculturação portuguesa em Angola. O romance chama a atenção para a exploração portuguesa sobre o angolano, além de identificar as marcas de escravidão, violência e superioridade no livro.

Palavras-chave: Angola. Literatura. História. Representação. Colonização Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O presente artigo deseja abordar a literatura angolana de expressão portuguesa. Assim como na cultura, nos costumes e na população, as influências portuguesas se deram também na literatura de Angola, onde se encontra um dos mais importantes autores do século XX: Castro Soromenho, o qual era jornalista de formação, porém sempre conciliou as atividades jornalísticas com a literatura e, apenas em 1943, deixou de exercer suas atividades joralisticas para dedicar-se unicamente a literatura.

Fernando Monteiro de Castro Soromenho pertencia à elite angolana, os quais representavam a minoria, em virtude disso, teve acesso à educação e à formação profissional em Portugal; apesar de sua posição social, o escritorrepresenta também os sujeitos que estão as margens da sociedade de Angola. Por meio das narrativas, o escritor denuncia a exploração portuguesa no país africano ainda colônia de Portugal, também mostra os percalços do seu povo, representando todos os tipos sociais da época, entre estes os administradores portugueses, a mulher angolana, os mulatos, os sobas e sipaios e ainda mostra o contexto social e econômico, sempre com base em uma representação realista.

O escritor se utiliza de uma escrita Neorrealista, pois cria sua obra de ficção com base na realidade de Angola, segundo Chaves (1999) Soromenho escolheu trilhar uma caminho subversivo, no qual teria vivenciado o processo de colonização e todos os interesses portugueses. Nas narrativas *Terra Morta* (1945), *Viragem* (1957), e *A chaga* (1970), três obras que compõe a chamada triologia do Camaxilo, Castro Soromenho faz referência à cobrança dos impostos e do trabalho escravo, bem como à queda do lucro da borracha e do marfim, o que se explicita nos romances *A chaga* (1970) *e Terra Morta* 1945) situações que realmente aconteceram no período colonial em Angola.

O estudo contemplará, através de análises e interpretações da obra, a partir da perspectiva da sociologia da literatura e baseando-se em pesquisas bibliográficas

acerca da literatura africana de expressão portuguesa, relações que o romance estabelece com a história de Angola.

Com base na obra *Terra Morta* de Castro Soromenho, a pesquisa busca dentificar as temáticas presentes na obra, da mesma forma quais os recursos literários utilizados pelo autor para descrever a realidade de Angola. Além disso, busca-se observar como os sujeitos marginalizados são representados, e qual o ponto de vista da obra se evidencia: unicamente a visão portuguesa e colonizadora ou se de alguma forma há voz da expressão angolana na narrativa; e por fim investigam-se quais as marcas da exploração portuguesa são evidentes nesta obra.

O corpus de análise*Terra Morta* é dividida em 17 capítulos, estes narram algum acontecimento na Vila do Camaxilo, é importante ressaltar que cada capítulomantém sentido se lido separadamente ou fora de ordem. Cada uma das partes do livro apresenta alguma situação vivida por moradores da vila do Camaxilo, em Angola.

Nota-se o desejo de Castro Soromenho a partir do romance*Terra Morta*, representar a problemática colonial, dar voz aos sujeitos à margem da sociedade angolana, denunciar os abusos como as cobranças de impostos e a escravidão, o que permite caracterizar a obra como narrativa realista. Além disso, visa a representar os brancos, mulatos e portugueses através dos personagens, conforme destaca Mourão (1978).

LITERATURA E HISTÓRIA: UM DIÁLOGO FECUNDO EM *TERRA MORTA*

A obra *Terra Morta* de Castro Soromenho relaciona-se com a história africana, pois representa situações cotidianas em Angola no período de colonial através da escrita Soromenho possibilita que o leitor conheça e reflita sobre a exploração portuguesa sobre o colonizado, evidenciando o carácter realista/naturalista da obra, também mostra à crise mundial, devido à queda de preço dos produtos que comercializavam (DUTRA 2010). Fica claro no romance aorganização econômica, as experiências do colonizador e do colonizado, as questões culturais de angola e de Portugal. Um exemplo da relação entre a realidade e a ficção na obra já aparece nas primeiras páginas, onde o narrador descreve quatro homens portugueses, jogando cartas, tradição esta que remete a um costume português que se mantém em solo angolano, como se identifica no seguinte fragmento de *Terra Morta*:

> A luz amarela do candeeiro de petróleo espalhava-se sobre o pano de ramagens que cobria a mesa. A cara dos homens estava na meia sombra, por cima do quebra-luz. Eram quatro à volta da mesa. Estavam calados, com a atenção concentrada nas cartas de jogo que um eles, de costas voltadas para a porta que dava para a estrada [...] (SOROMENHO, 2001, p. 9)

Em *Terra Morta*é possível estabelecer relações entre o romance *Terra Morta* e a realidade vivenciada no contexto angolano, porque as produções literárias de Soromenho são firmadas na realidade do seu povo, não apenas em “Terra Morta”, mas em “A chaga” e “Viragem”, como evidencia Fernando Augusto de Albuquerque Mourão.

> Segundo os dados estatísticos oficiais de que dispomos, a população branca e mestiça de Camaxilo, em 1933, coincide praticamente com o número das personagens centrais e de segundo plano de que Soromenho[...] (MOURÃO, 1978, P.93)

Neste fragmento nota-se a relação entre o real e obra, ou seja, Soromenho se baseia na realidade de Angola, para produzir sua literatura que não está desvinculada dos acontecimentos atuais e sociais da época. O autor coloca em evidência a problemática social da época, explicitando as mazelas da colonização para com o angolano, como a escravidão, violência, exploração, cobrança de impostos, violência sexual, alienação entre outros; estes problemas deixaram muitas sequelas em um povo que tinha suas tradições, costumes, enfim toda a sua organização, mas que sofre influências severas da colonização, ocasionando no africano uma condição de desumanização e de inferioridade como enfatiza SOROMENHO "[...]O secretário cuspiu para o chão, enojado com o cheiro da cantiga dos negros que se aglomeram, mais e mais, com formigas, em frente a casa de Américo"(SOROMENHO, 2001, p.107 e 108), o secretário compara os negros a formigas(animais) e cospe sentindo nojo das suas cantorias.

Em *Terra Morta*alguns personagens são representados como: o homem branco e o colonizador português, a mulher africana, os capitas e sipaios, personagens estes que compunham a sociedade, além disso, nota-se a referencia que Soromenho faz as mulheres angolanas, várias passagens da narrativa chamam a atenção para relação entre a mulher e seu papel de servidão diante do colonizador, o que se evidencia no fragmento a seguir:

> [...] podemos dizer que a mulher negra tem sido vista com uma imagem que não esconde os valores impostos pela brutalidade da dominação e subordinação diante da tirania da colonização, dando uma visão catastrófica de exploração do corpo da mulher como um objeto sexual do homem branco. (STRINGHINI)

Esta citação explicita a condição da mulher negra que explorada de forma violenta, tendo esta de ser submissa ao homem branco. Um exemplo disso é narrado na obra, pois o português Pancário acredita que o filho aguarda ansiosamente sua morte, para poder tomar posse dos seus bens, como o personagem relata no seguinte fragmento ao amigo Sampaio.

> Isto de mulatos, senhor Sampaio, é raça ruim que puxa para o negro. Eu tenho um filho mulato e sei de que força eles são. O meu só está a espera que eu feche os olhos para ir rebentar o vintenzinho que ponho ao canto. Mas o que ele não sabe que a castanha há-de rebentar nas unhas. (SOROMENHO, 2011, p.170)

O personagem Pancário reafirma a estereotipação do negro, que é considerado um ser insignificante, até mesmo o pai acredita que o filho deseja a sua morte para poder gastar o seu dinheiro, como se a cor interferisse na conduta negativa do indivíduo, o fazendo capaz de trair a própria família por dinheiro.

Segundo Inocência Mata (apud FONSECA, MOREIRA) a triologia do Camaxilo, na qual *Terra morta* está inclusa, pode ser considerada como conjunto de romances da colonização, pois dá vida a personagens, situações, problemas e vivências da época. As temáticas identificadas nestas obras condizem com a realidade de Angola, onde a ambientação do espaço se da através de sobas e

sipaios, angolanos escravizados e explorados e por fim os portugueses colonizadores, que exercem o papel de administradores, que incessantemente exploram o colonizado, os romances de Soromenho permitem o leitor o conhecer a realidade sobre a colonização, além de colocá-lo perante a realidade social de Angola através da ficção, como explica Fonseca e Moreira.

> [...] Os livros de Soromenho são importantes pela descrição de aspectos da vida angolana, regulada, na época de sua produção, pela presença da administração colonial e pelos códigos com que a metrópole pensava eternizar o colonialismo na África, conforme cita Inocência Mata os romances do escritor, por sua temática, podem ser considerados "romances da colonização", já que tem um abrangência que ultrapassa o contexto angolano. (FONSECA, MOREIRA, 2007, p.12)

Esta observação de Fonseca e Moreira (2007) permite ao leitor o entendimento de que a administração colonial presente em Angola no período colonial alimentava o desejo de manter o colonialismo por muitos anos, pois a escravidão e cobrança de impostos sobre a produção dos angolanos se davam de forma fácil e lucrativa; em nenhum momento na narrativa de Soromenho observa-se que o angolano volta-se contra a exploração e tenta mudar sua realidade, o mesmo acontece do ponto de vista colonizador, não há perpectiva de terminar com os abusos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise do enredo e a constituição de personagens, conclui-se que o título da obra *Terra Morta* remete aos leitores a relação entre a exploração da administração portuguesa para com os negros, a infertilidade do solo angolano, tornando de fato um ambiente morto onde não há nenhum tipo de progressão e desenvolvimento deste povo. É uma visão que assinala infertilidade de Angola, e a não perspectiva de produção e crescimento do comércio neste lugar, pois até mesmo o colonizador passa a viver na miséria e migram para outra terra; o colonizador não obtém sucesso com as suas experiências de produçãopois as características climáticas e regionais não são favoráveis para a agricultura, como na Europa

Conclui-se que em *Terra Morta*, mesmo o escritor pertencer à elite, narra com base no sujeito angolano colonizado, que por muito tempo foi e continua sendo explorado. Dessa forma, o valor da obra está relacionado especialmente à descrição dos fatos em 1945, juntamente com toda a problemática social que girava em torno da colonização portuguesa. A relação da narrativa com a realidade permite ao leitor o conhecimento sobre Angola nesta época, além de salientar a cultura, a organização social, econômica e principalmente literária. Com base no estudo, é possível reconhecer a importância de Castro Soromenho na literatura e também na valorização da história e cultura de Angola.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano:** entre intenções e gestos. São Paulo:1999.

DUTRA, Robson. Castro Soromenho, Pepetela e a agonia da terra. Disponível em <www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/download/.../pdf_36>*Acesso em: 28 nov.2013.*

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. **Cadernos CESPUC de Pesquisa**, Série Ensaios, n. 16: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Belo Horizonte, set 2007, p. 13-63. Disponível em:<http://www.ich.pucminas.br/posletras/Nazareth_panorama.pdf>. Acesso em: 22 nov 2013.

MOURÃO, Fernando Augusto Albuqueque. **A sociedade africana através da literatura**. São Paulo: Ática, 1978.

SOROMENHO, Castro. **Terra Morta**. Porto: Campo das Letras, 2001.
TRINGHINI,Viviane C. M. S. Heranças da escravidão na narrativa P*onciáVicêncio*, de Conceição Evaristo. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**, Santa Maria, nov. 2010.Acesso em: 20 nov. 2013.

DISCURSO, CORPO E IDENTIDADE NO CONTO "ESPELHO" DE MÁRCIO BARBOSA

Daiana Diniz Quebing dos Santos

RESUMO

Este artigo propõe a análise da influência do discurso televisivo na construção de identidade, tendo como foco principal o corpo, a partir do conto "Espelho", do escritor afro-brasileiro Márcio Barbosa. O conto integra o livro *Cadernos Negros 16 – Contos,* de 1993, e narra a história de uma menina negra que tem o sonho de ser modelo e trabalhar na televisão, assim como as mulheres loiras, magras e bonitas das fotos que coleciona. No decorrer do conto, o espelho se quebra, e ela vê seu próprio rosto refletido num caco ao chão, o que conduz à reflexão sobre os modelos estéticos até então adotados. A partir desse conflito entre modelos produzidos a partir do discurso midiático em seus embates com a identidade cultural negra, e tomando-se, também, em consideração o fato, ressaltado por Woodward, de que o "processo de construção da identidade é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise" (2000, p.12), este trabalho reflete sobre a construção identitária negra representada no conto. Considera-se, também, o fato de que a identidade não é fixa, mas é sempre construída, e o papel do corpo no estabelecimento de fronteiras identitária. A análise é fundamentada no pensamento de Munanga (2009), Woodward (2000), Silva (2000) e Foucault (2013).

Palavras-chave: Identidade. Corpo. Discurso Televisivo. Márcio Barbosa. Cadernos Negros.

INTRODUÇÃO

O conto "*Espelho*", de Márcio Barbosa, integra a coleção *Cadernos Negros - 16 Contos,* a qual teve sua primeira edição lançada em 1978, sendo que sua permanência e resistência, no decorrer de todos esses anos, superaram a baixa expectativa de êxito, revelando a força e importância histórica e social da literatura afro-brasileira.

O escritor afro-brasileiro Márcio Barbosa, é pesquisador e um dos coordenadores do Quilombhoje, nasceu em São Paulo, capital, em 1959. Sua produção literária valoriza sua cultura e suas raízes, mobilizando os leitores a refletir sobre a ausência de identidade negra representada na literária brasileira.

A cultura negra estava presente na literatura apenas como tema, pela visão que o branco tem dela, por isso, surgiu essa necessidade do negro ser representado na literatura através de sua vivência. Agora, o público leitor tem acesso às narrativas literárias, as quais, trazem histórias cotidianas, desvendando os dramas da auto-imagem, esmiuçando mazelas, abrindo as portas do real, e ainda, repletas de encantamento, são narrativas produzidas pelo ponto de vista do negro.

Partindo do pressuposto, de que a literatura é de suma importância no processo de construção identitária, como proposta para valorizar a auto-estima negra, o conto "Espelho", integrada nos Cadernos Negros, permite essa análise através da leitura de manifestações performáticas, tendo como foco uma representação otimista do corpo negro no decorrer da narrativa. E, ainda, a partir desse viés, é possível analisar a influência do discurso televisivo na construção identitária.

ANÁLISE DO CONTO "ESPELHO" À LUZ DO DISCURSO, CORPO E IDENTIDADE

O conto “Espelho” ilustra questões pertinentes à construção identitária, a qual é marcada pela diferença, pela simbologia e, principalmente, pelo social. Sob esse aspecto, Woodward (2000) ressalta que,

> o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definido, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são vividas nas relações sociais (p. 14).

O conto “Espelho” narra a história de uma menina negra que sonha em ser modelo e trabalhar na TV, assim como as mulheres loiras, magras e bonitas das fotos que coleciona. Mas seu irmão chama sua atenção alertando que não existem modelos negras. E toda vez que a menina é acordada do seu sonho, ela corre ao espelho para enxergar a deslumbrante loura, de olhos azuis que a TV lhe projetara como padrão de beleza. A menina havia colado no espelho a foto da modelo e apresentadora de programas infantis, a qual ela imitava, com a intenção de quando olhasse para sua própria imagem, conseguisse imaginar que possuía o perfil ideal para ser uma modelo e trabalhar na TV.

O contexto da história do conto contribui para uma reflexão sobre a influência do discurso televisivo, na construção identitária, tendo como foco principal o corpo. Segundo Munanga (1988), “o embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco” (p.16). Nesse viés, a protagonista do conto se esforça para tentar parecer com o outro, é extremamente interessante, observar no decorrer da leitura, o quanto é importante para ela se parecer com aquela modelo e apresentadora de TV, e, mais interessante ainda, é o sentimento que nos remete, quando a protagonista do conto, se descobre belamente negra, com suas próprias características.

Nesse conto, o discurso televisivo, se apresenta como um formador de opinião, ou seja, a menina é influenciada pela mídia a criar um padrão de beleza necessário para realizar seu sonho. A partir desse discurso, é possível observar a ausência de modelos negras na televisão, revistas, jornais, e outros meios de comunicação, os quais invadem nossas residências, repletos de informações e, com eles, as representações sociais. Esse contexto enfatiza, conforme Woodward (2000) que,

> o conceito de identificação tem sido retomado, nos Estudos Culturais, mais especificamente na teoria do cinema, para explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada na tela (p.18).

No contexto do conto, o discurso televisivo parece sugerir uma determinada maneira de se vestir, se comportar, pensar, calcada na representação de uma apresentadora de programas infantis, criando modismos e naturalizando comportamentos. Nesse sentido, de acordo com Foucault (1996),

> Se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na

> vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera o poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la (p.20).

Na sequência da história do conto, certo dia sua mãe chegou mais cedo do trabalho com uma vizinha, e depara-se com a menina num momento de fantasia, desfilando pelo quarto, brincando de ser modelo, mas, rigorosamente, sua mãe a recrimina, com o propósito de evidenciar a realidade. Assim que sua mãe e a vizinha saíram pela porta do quarto, a menina correu ao espelho e começou a rasgar a imagem colada, daquela modelo loura, de olhos azuis até que o espelho se quebra no chão, de repente ela vê seu próprio rosto refletido num dos cacos do espelho e, surpreende-se com sua beleza.

Diante dessa questão, Woodward (2000) enfatiza que "o processo de construção de identidade é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise" (p.12), assim como, o sofrimento da menina frente ao choque com a realidade imposta pela mãe. Nesse sentido, é possível observar que o momento da quebra do espelho retrata a descoberta de sua imagem, de sua beleza própria. Segundo Woodward (2000), "o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos servindo de fundamento para a identidade" (p.15).

Sob o enfoque de Silva (2003), o autor evidencia que produzimos significados, na intenção de buscar efeitos de sentido na produção de identidades sociais particulares. Segundo Silva (2000), "a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. (...) elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas" (p. 81). "Em suma, as relações de poder são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação. Significação e poder, tal como o par saber-poder em Foucault, estão inextricavelmente conjugados" (SILVA, 2003, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa análise do conto "Espelho", tornou-se visível que a identidade não é fixa, mas é sempre construída, apontando assim, para um futuro otimista na construção identitária do negro. Tendo em vista que o escritor negro participando da produção literária na literatura afro-brasileira, enriquece essa leitura, através de uma visão interna e comprometida, em representar a vivência real dos personagens, pois, sua história parte de uma memória de lutas, de desconstrução de estereótipos, trazendo conflitos identitários, dentro de uma literatura de reflexão, a qual envolve e conduz o leitor a pensar sobre esse cotidiano baseado em vivências próprias, levando em consideração, que este é o um dos principais objetivos da produção literária dos Cadernos Negros.

Nesse contexto, é possível observar o poder do discurso influenciando a maneira das pessoas pensarem, e ou, agirem, pois, muitas vezes, os leitores somente analisam o discurso como produto final, sendo de suma importância, realizar uma leitura entrelinhas, ou seja, a ideia que está implícita no discurso. De fato, todo discurso tem uma intenção, por isso, Foucault (1996) enfatiza a relevância de entender como o discurso foi construído e, saber quais são as ideias que estão

ocultas, para ele o discurso simboliza poder, sendo assim, representa interesses de classes, servem de dominação, controlando pessoas.

Portanto, a força do discurso é formada por um arranjo de palavras, com o intuito de convencer, argumentar, dominar ou mascarar uma realidade, enfim, seja ela, qual for sua intenção. No conto “Espelho”, integrada nos Cadernos Negros, de Márcio Barbosa, o discurso dá voz e corpo aos personagens, remete ao leitor a forma que o negro tem de ver o mundo, não somente como figurante, mas como protagonista, agregando valor à produção literária.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Márcio. Espelho. In: **Cadernos Negros, 16: Contos**. São Paulo: Edição dos Autores, 1993. p. 69-73.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Edições Loyola, 1996. Disponível em: <projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-a-ordem-do-discurso-aula-inaugural-no-college-de-france.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

MUNANGA, Kabengele. **NEGRITUDE – Usos e Sentidos**. Editora Ática. Série Princípios. 2. ed. 1988. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/19017035/NEGRITUDE-Usos-e-Sentidos>. Acesso em: 05 out. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 72-102.

_____. A cultura e o currículo como relações de poder. In: **O Currículo como Fetiche: A Poética e a Política do Texto Curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 23-25.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 1-72.

TRAUMA E VIOLÊNCIA EM “O FETO”, DE JOÃO MELO

Daiane Samara W. Ott
Luana Candaten
Luana Teixeira Porto

RESUMO

Neste artigo busca-se analisar como a violência está representadano conto “O Feto”, de João Melo, extraído do livro *Filhos da Pátria*, de 2001. Tendo em vista que esse tema tornou-se recorrente nas produções artísticas e reflete a realidade social e a cultura do povo, além de, no caso deste conto, retratar historicamente como foi a luta pela libertação e o que ela causou, qual foi o impacto dela sobre os angolanos. A partir da análise do enredo e da personagemdo conto serão levados em conta os seguintes elementos para se chegar a considerações palpáveis: fragmentação das narrativas que revelam a fragmentação do sujeito; o trauma vivido pelo personagem e a superação ou não deste trauma; a melancolia, fruto de eventos traumáticos; e por fim, como a violência e o trauma são representados na narrativa em questão. Como base teórica utilizamos estudiosos como, Ginzburg (2012), Dias (2005), Assis, (2008), Chaves (1999), entre outros. Após a análise do conto percebemos que a literatura do país serve para mostrar ao mundo o contexto histórico vivenciado, o trauma e o impacto de tudo isso na vida dos africanos e, paralelamente, para afirmar que a África e a Angola têm uma identidade nacional, cultural e literária muito forte.

Palavras-chave: Violência. Trauma. Literatura Angolana.

INTRODUÇÃO

Angola, bem como sua literatura, teve um desenvolvimento tardio. Esse atraso se deveu ao fato da longa dominação colonialista exercida por Portugal. A estrutura do sistema colonial, como explica Assis(2008), tem como base uma relação de dominação entre os colonizadores, que são “civilizados”, e os colonizados, que são, segundo o olhar do primeiro, “selvagens e atrasados”. Assis também afirma que “essa estrutura, que gerou classes desiguais e que se reflete ainda no tempo presente, tem como base a exploração dos dominados, exploração esta que sustentou a riqueza dos países europeus dominantes”. Além dessa relação: colonizador x colonizado, o que sustenta o regime colonial é a diferença, que neste caso é racial.

Partindo deste pressuposto, e ainda de algumas explicações de estudiosos como Ana Maria Diniz, e Jaime Ginzburg que explanam sobre a relação entre a violência sofrida pelo ato de colonização e suas consequências na vida dos colonizados. Procura-se estudar o conto “O feto” e buscar marcas da violência na sociedade pós-colonial, entendendo o papel social da literatura para a libertação ou superação de traumas vividos pelo povo Angolano.

LITERATURA AFRICANA DE ANGOLA: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CULTURAL DA VIOLÊNCIA

Durante o período colonial de Angola, quando era dominado pelos portugueses/europeus, o país sofreu com a imposição da cultura europeia, violação dos próprios costumes e também de sua religião. Diniz (2012) explica que houve até a elaboração de decretos que tornassem a cultura Angolana uniforme, ao modelo europeu, pois consideravam a cultura do povo Angolano inferior a cultura europeia.

Essa dominação se deu até meados dos anos 50-60, quando os africanos começaram a lutar contra o sistema imposto por Portugal e a buscar a independência do país, da cultura, dos costumes, da sua gente.

Venâncio, (1987), relata que "o começo da década de 60 foi marcado, por um lado, pelo início da luta armada contra o sistema colonial português, então ainda renitente na sua disposição de permanecer em África e, por outro, pela repressão desencadeada pelas autoridades coloniais". A partir do momento em que Angola começou a lutar pela sua independência houve uma luta armada muito grande, onde muitas pessoas morreram, muitas perderam suas casas, mas que no fim culminou com a vitória dos angolanos e a derrocada dos portugueses.

Após a independência, o desenvolvimento do país teve início. Sobre o início desse desenvolvimento, falemos especificamente sobre o "nascimento" da literatura angolana. Sobre isso, Chaves (1999) explica que "definiu-se como um ato de suplência, chamando para si a missão de conferir unidade a um mundo cortado por fendas de todas as ordens". Relata também que coube aos escritores o papel de gerir um capital simbólico que pudesse recobrir as marcas do colonialismo e da guerra:

> Se entre nós a literatura pretendeu compensar o atraso tecnológico e a precariedade de nossas instituições, para os angolanos a tarefa se apresentava ainda mais heroica: tratava-se de fazer uma nação onde existia um punhado de povos, enredados no jogo das diferenças de suas tradições culturais. [...] Ao fim e ao cabo, o jogo era um só: bloquear o ato colonial para construir a nação. Noutras palavras, tratava-se de vencer o colonizador para, afinal, legitimar o que era uma invenção sua: Angola. (CHAVES, Rita, 1999).

A partir dessa explanação de Chaves, já se pode perceber que, apesar de receber influências brasileiras, a literatura angolana difere da nossa literatura. Angola tem em sua literatura uma recorrente ligação com sua história, é uma literatura objetiva, acessível, quase nula de jogos estéticos, sempre retrata o seu povo, a sua cultura que tanto foi discriminada pelos portugueses. Mostra como foi a luta pela independência e as consequências dela e é aqui que começa a ser usado o termo angolanidade, uma expressão que traduz o que é ser de Angola e que engloba toda essa cultura, costumes e povos. Essa literatura que nasce em Angola tem um cunho meio que jornalístico, documental, pois é através dela que as memórias da guerra são contadas, toda a violência sofrida.

Através dessa literatura, vê-se um instrumento de resistência ao processo de colonização, onde o povo pobre era mostrado, onde os bairros pobres são retratados, onde é mostrado os traumas vividos por todo o tipo de violência sofrida pelos colonizados: desde a expulsão de suas casas, mortes, prostituição. No conto analisado o trauma está bem presente, junto com uma fragmentação na história e nos pensamentos da personagem.

A VIOLÊNCIA E O TRAUMA EM "O FETO", DE JOÃO MELO

João Melo é um angolano que retrata em suas obras a identidade de seu povo e a repressão sofrida durante a guerra pela independência. Dentre seus vários livros está "filhos da pátria", onde se encontra o conto "O feto", objeto desta análise.

Este conto tematiza a situação de uma família que tem de fugir de sua casa, que é destruída durante a guerra pela independência. A família é composta pelo pai, pela mãe, uma menina e seus dois irmãos, que, nesta fuga, acabam desaparecendo.

O pai, a mãe e a menina, depois da fuga, acabaram se alojando no que ela descreve como patrulha. O conto é narrado pela menina, que vai contando como é a vida dela e da família depois da guerra, suas lembranças revelam seus sentimentos em relação a pobreza em que vivia, seu pai que bebia e não ajudava a manter casa, e ainda o início de sua vida como prostituta com apenas treze anos. Depois de um tempo ela acaba engravidando e tendo que abortar o filho. O feto é descoberto no lixo e, então, há um interrogatório sobre a origem do feto e o motivo de tê-lo tirado, no que a menina admite que era seu e não demonstra arrependimento por ter se desfeito dele, retomando, a todo o momento, seu desejo de voltar para a sua casa no mato.

Em vários trechos a personagem menciona que seria melhor ter morrido ou desaparecido a viver do jeito que está vivendo. A todo momento ela mostra estar vivendo uma vida que não desejava, que lhe foi imposta pela sua condição financeira. Também sente-se revoltada ao lembrar das situações que a levaram a essa vida, e justifica a morte do filho em sua vida de desgraças, ela não desejava o mesmo destino para seu filho.

A protagonista também relata como foi que perdeu sua virgindade, sua narração remete a uma confusão de pensamentos, fragmentos de sua vida, de seus traumas, de seu crescimento forçado, de seu desejo de voltar à vida que tinha antes da guerra destruí-la. E alguns momentos até pensaem não mais existir, quando vê que não é mais possível retomar a vida antiga. O constante questionamento sobre o motivo de ter que se prostituir ou de sua vida ser como é reflete esse mesmo trauma causado pela luta da independência ao passo que o desinteresse pelo feto mostra que ela não se importa com o que acontece e ainda salienta que "como está a vida em Angola é melhor morrer dentro da placenta do que sobreviver e ter de sofrer como eu e minha mão estamos a sofrer" (MELO, João. O feto. In: MELO, João. Filhos da pátria. Lisboa: Caminho, 2001, p. 147)[9], refletindo sua visão negativa da luta pela libertação e da situação de Angola na época.

No final da narrativa, assustada com a situação, com os repórteres e policiais, ela volta a ser uma criança e pede "eu só quero paz, quero sentar-me no teu colo e adormecer como antigamente quando estávamos no mato antes da guerra chegar, quero sossego e tranquilidade, quero regressar de novo para o interior da tua placenta, mãe" (p. 149). Mostrando-se desprotegida diante desta situação, revelando a criança que nunca deixou de ser.

A narrativa é feita sem o uso de parágrafos, que ora falam da situação que a menina está enfrentando e ora volta ao passado misturando-se com seus medos e desejos, mostra como a violência e a crueldade sofridas fragmentaram a vida da menina, causando um trauma que a faz ter desejos absurdos, como o de morrer para não passar por aquilo. Ginzburg, (2012, p. 174) explica essa fragmentação no discurso causada pelo trauma dizendo que "a ruptura é elaborada em razão da impossibilidade de estabelecer uma continuidade lógica e causal entre passado e presente", essa impossibilidade de raciocínio linear, segundo ele, seria uma ausência de superação do passado, que acaba por confundir-se com o presente. Neste conto essa impossibilidade, esse trauma, se dá a partir do momento em que a

[9] Todas as demais citações fazem referência a essa mesma obra.

família é expulsa de sua casa e se intensifica com a prostituição a que a menina tem de se submeter, além dos outros fatores que se juntam.

Também podemos perceber neste conto os três tipos de crueldade explicados por Dias (2005): crueldade dolorosa, crueldade exótica e crueldade melancólica. A crueldade dolorosa, é a mais presente, quando o pai bate na mãe, na guerra pela libertação que os expulsou da própria casa, no desaparecimento dos irmãos que supostamente morreram e no aborto. A crueldade exótica é percebida quando a menina relata que o italiano, homem cuidava de uma organização para crianças abandonadas, foi quem a desvirginou e também quando ela expressa seu desejo de voltar ao útero da mãe, depois de ter feito um aborto e tirado o feto do seu próprio. Enquanto que, a violência melancólica é vista toda vez que a menina exalta seus desejos de voltar a vida antiga, pois está cansada de sofrer, mas nada pode ser feito a respeito, e ainda, na sua ponta de culpa pelo aborto e pelo medo de ser presa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa análise do conto “O feto”, vimos a história da guerra sendo contada por uma criança, onde vemos claramente o trauma sofrido por ela, primeiro pelo discurso, que ora está no presente e ora remonta ao passado, segundo pela perda de identidade, ela é uma criança que tem de se prostituir e enfrentar todos os perigos da noite e até uma gravidez inesperada e um aborto necessário.

Através da escrita de Melo compreendemos que os efeitos da guerra estendem-se muito além do fim da guerra, pois transformou a vida das pessoas que ainda hoje vivem sob a sombra da repressão e da violência sofrida anos atrás. O desejo dos angolanos de paz, o descontentamento com a situação de seu país que outrora foi um lugar bom de se viver retratado no conto e encenado pela personagem, bem como as crueldades enfrentadas dia após dia.

Podemos concluir que a literatura do país serve para mostrar ao mundo o contexto histórico vivenciado, o trauma e o impacto de tudo isso na vida dos africanos e, paralelamente, para afirmar que a África e a Angola têm uma identidade nacional, cultural e literária muito forte, que também busca seu espaço.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Roberta Guimarães Franco Faria de. **Descortinando a inocência:** infância e violência em três obras da literatura angolana. Niterói, 2008.

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano:** entre intenções e gestos. São Paulo: USP, 1999. (Coleção via atlântica, n.1).

DINIZ, Ana Maria Carneiro Almeida. **Filhos da pátria:** a representação de identidades angolanas na literatura de João Melo. Pau dos Ferros, 2012.

DIAS, Angela Maria. Cenas da crueldade: ficção brasileira contemporânea e experiência urbana. Brasília: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, jul/dez 2005, nº 26, p. 87-96.

GINZBURG, Jaime. Literatura Brasileira: autoritarismo, violência, melancolia. In: **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Edusp, 2012, 173-187.

MELO, João. O feto. *In:* MELO, João. **Filhos da pátria.** Lisboa: Caminho, 2001.

RIBEIRO, Maria de Fátima Maia; SANTOS, Kelly Ane Evangelista. **As demandas político-culturais na problematização da identidade nacional:** filhos da pátria, de João Melo. Salvador: XI CONLAB, 2011.

VENÂNCIO, José Carlos. **Uma perspectiva etnológica da literatura angolana.** Ulmeiro: Universidade n. 9, 1987.

BLOGS DE LITERATURA E POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Daniela Tur
Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

O presente trabalho tem como tema principal o uso da ferramenta blog para o desenvolvimento de atividades de literatura nas escolas, sendo que esta ferramenta possibilita um desenvolvimento mais amplo e menos formal da disciplina nas escolas, colaborando para um ensino que motive o aluno a querer aprender e estudar literatura, transformando este menos tradicional e desinteressante. O método de construção desse trabalho foi fundamentado em leituras e análises de textos teóricos, considerando o método bibliográfico, bem como pesquisas de blogs que apresentam um caráter didático. Este trabalho colabora para a reflexão de professores de literatura quanto à importância e a necessidade do uso de ferramentas disponíveis na rede, como o blog, objeto de pesquisa neste trabalho, para o desenvolvimento de atividades de literatura nas escolas. Pois esta ferramenta contribui para uma nova forma de aprender e ensinar literatura nas escolas, os blogs pesquisados apresentam sugestões de materiais pedagógicos, bem como planos de aulas sobre literatura, materiais em slides, entre outras atividades que podem contribuir para o desenvolvimento de aulas mais atualizadas e motivadoras, que contribuem para um aprendizado mais eficaz, que está relacionado com a realidade dos alunos.

Palavras-chave: Blogs, Ensino de literatura, Materiais pedagógicos, Formação de leitores.

Os blogs estão presentes na rede e são palavras comuns no quotidiano de muitas pessoas e estão associados à comunicação social. O termo blog é a abreviatura original do termo “weblog”, que se caracteriza como um espaço na web que permite um registro cronológico de opiniões, imagens, ou qualquer outro assunto. Os blogs estão se introduzindo cada vez mais nas comunidades escolares e educacionais e passaram a ser objetos de atenção, despertando o interesse de professores, alunos e investigadores educacionais.

Esta ferramenta é de fácil manuseio, o que contribui para a promoção de uma nova forma de aprender, ensinar, partilhar e comunicar. Para Gomes, os blogs oferecem as mais variadas formas de abordagens, apresentando os mais distintos formatos:

> Há blogs criados e dinamizados por professores ou alunos individuais, há blogs de autoria colectiva, de professores e alunos, há blogs focalizados em temáticas de disciplinas específicas e outros que procuram alcançar uma dimensão transdisciplinar. Há blogs que se constituem como portfólios digitais do trabalho escolar realizado e blogs que funcionam como espaço de representação e presença na Web de escolas, departamentos ou associações de estudantes. O leque de explorações e o número de professores e alunos envolvidos não para de aumentar. A blogosfera educacional é cada vez mais transversal aos diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino superior (GOMES, 2005, p. 311).

A utilização da ferramenta blog esta presente cada vez mais nos ambientes educacionais de ensino, sendo este caracterizado como uma ferramenta que busca auxiliar, professores, alunos e escolas no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O uso dos blogs caracteriza-se como estratégia pedagógica, em que o professor e o aluno exercem o papel de

mediadores do conteúdo, realizando atividades de pesquisa e construção de materiais e de conhecimento. Como afirma Gomes (2005, p. 312), os blogs podem assumir a forma de portfólios digitais, além de ser um espaço de intercâmbio e colaboração, bem como constituir um espaço de debate e integração.

Os blogs apresentam as mais variadas e distintas formas de abordagem, uma dessas é a abordagem pedagógica, que apresenta um caráter educacional. Neste sentido os blogs podem ser utilizados nos mais variados níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Dessa forma, essas ferramentas tecnológicas podem ser adotadas como alternativas didáticas para o ensino na Eduação Básica, já que tanto alunos quanto professores podem interagir na produção de conehciemtnos, socialização de saberes e construçãod e uma aprendizagem colaborativa e, além disso, os blogs podem incitar um contato mais efetivo com textos da literatura brasileira. É importante observar que os blogs devem ser vistos como uma ferramenta que colabora para o desenvolvimento das aulas e não a aula como um todo, pois de acordo com Porto:

> É importante frisar que o blog não constitui a aula de literatura em si, mas uma ferramenta a mais à disposição de professores e alunos com o objetivo de motivar para aprendizagem, intensificar a cooperação entre o grupo, apresentar indicações úteis para o estudo da literatura, incentivar o aluno a fazer pesquisas e a ler textos literários. É assim uma forma de aproximar o aluno internauta das atividades de aprendizagem da literatura. (PORTO, 2012, p. 24).

A ferramenta blog contribui para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. É preciso reconhecer que, de acordo com Fortes, Giraffa e Cláudio (2008, p. 39 apud, PORTO, 2012, p. 10), “existe ainda uma resistência dos professores em aplicar blog com os seus alunos em virtude do desconhecimento sobre o funcionamento da ferramenta e quais são suas possibilidades pedagógicas”, algo que pensamos que deve ser superado para que os blogs de fato sejam utilizados no ambiente escolar para a aprendizagem de literatura.

A partir desses pressupostos, o objetivo deste estudo é apresentar possibilidades de incentivo a formação de leitores de literatura através da utilização da ferramenta blog. A pesquisa é baseada em uma pesquisa aleatória em site de busca da internet a partir da expressão “blogs de literatura”. A partir do levantamento, foram acessados os primeiros cinco blogs indicados na busca, sem se preocupar com a questão da autoria ou qualidade ou diversidade das páginas indicadas. Além do estudo e analise de textos teóricos acerca da importância do uso de blogs para o desenvolvimento da disciplina de literatura nas escolas, considerando o método bibliográfico.

Neste sentido serão abordadas sugestões de blogs relacionados com o ensino de literatura que podem contribuir e ajudar professores e escolas na utilização e exploração dos blogs em sala de aula, mais especificamente na disciplina de literatura.

No blog “Luz, literatura e ação”, disponível em http://luzliteraturaeacaodotcom.wordpress.com/, a partir de um template que representa um espaço que instiga o leitor a interagir, desfrutar das informações e também a postar informações. Desta maneira são disponibilizados planos de aulas sobre literatura, exemplificando as escolas literárias, o que é uma forma tradicional de se pensar o ensino da literatura na escola. Mas não se resume a isso ao trazer

explicações sobre conteúdos referentes à literatura, links relacionados, dicas de leituras e vídeos que podem ajudar na melhor compreensão dos internautas.

O blog possibilita novas formas de aprender que em geral estão ainda apegadas a modelos tradicionais de se pensar em literatura. Considerando esse formato e o que é postado nesse blog, podemos dizer que o blog "Luz, literatura e ação" se caracteriza como um blog didático, pois dispõe de postagens de planos de aula e proposições de atividades que podem ser vistos como sugestões de aula aos professores.

O blog "Literatura é show", que está disponível em http://www.literaturaeshow.com.br/, dispõe de uma organização visual que apresenta frases e imagens que fazem o leitor pensar e refletir sobre o ato de ler de forma dinâmica. O blog oferece uma lista variada de sugestões de materiais e de conteúdos que podem ajudar professores e alunos no entendimento de determinados conteúdos. Constitui dessa forma um blog de professor como se fosse uma AVA (ambiente virtual de aprendizagem), onde são disponibilizados aos internautas postagem de textos, atividades de aula, etc. Neste sentido o blog apresenta dicas de leituras para o Enem, livros de histórias em quadrinhos, poemas com imagens ilustrativas e textos ficcionais disponibilizados em forma de folhetins para os internautas.

O blog "*Na Ponta dos Lápis"*, disponível em http://www.napontadoslapis.com.br/, oferece ao público dicas e sugestões de leituras e livros, relacionados a poemas, contos, séries literárias, entre outros. É interessante destacar que este blog disponibiliza sugestões de outros blogs relacionados com literatura. Já no espaço *resenhas*, o blog oferece resenhas de livros e de filmes que podem ajudar alunos e professores a entender melhor essas produções, o que se constitui em uma fonte de consulta a docentes. Desta maneira ao apresentar sugestões de outros blogs, pode-se caracterizar como um blog associado a postagens de textos literários e links de indicações de leituras.

Outro blog relacionado com o ensino de literatura é *"Literatura na sala de aula"*, disponível em http://literatura-na-sala-de-aula.blogspot.com.br/, o qual apresenta atividades distintas referentes ao ensino de literatura, que podem ser trabalhadas em sala de aula, abordando as escolas literárias. Na parte lateral à direita, o blog apresenta perguntas que fazem com que as pessoas que acessam o blog tenham a possibilidade de refletir um pouco sobre a literatura, interagindo com o blog. Acreditamos que essa atividade é de grande importância, pois faz com que os navegadores pensem sobre suas leituras e desenvolvam seus julgamentos sobre elas, uma habilidade que se aproxima da leitura crítica.

Para finalizar, o blog "*insights pedagógicos",* disponível em http://insightspedagogicos.blogspot.com.br/, apresenta dicas de leituras, bem como materiais didáticos para o ensino de literatura em sala de aula, além de oferecer informações organizadas em slides, que podem servir como material de apoio para professores desenvolverem o seu método de ensino, na disciplina de literatura. O blog apresenta também textos que refletem sobre o tema da inserção das novas tecnologias no ambiente escolar, abordando a questão do uso dos blogs em sala de aula, para o ensino de literatura e de outras disciplinas.

Através da analise e pesquisa, ressaltamos que é possível encontrar materiais e atividades dos mais variados tipos e conteúdos que refletem e abordam sobre o ensino de literatura. O uso dos blogs vem para contribuir para um ensino mais diversificado, além de atuar como suporte metodológico para professores que

trabalham com a disciplina de literatura. Pode ser um aliado em uma prática inovadora, que motive o aprender dos alunos, que instigue o hábito da leitura. Nesse sentido, os blogs citados acima e outros não mencionados contribuem para que esse ensino possa se consolidar e contemplar a inserção de tecnologias no dia-a-dia escolar.

Ainda é preciso pontuar que as observações referentes aos blogs analisados sinalizam para possibilidades variadas de uso de blogs, mas também para a construção dessas ferramentas nas escolas, seja individualmente, pelo professor, ou de forma coletiva, pelos alunos de um determinado contexto. Muitos blogs, como os analisados, apesar de instigarem a leitura de textos literários, ainda carecem de maior estímulo à criticidade sobre os textos, ou seja, à competência de leitura literária, algo que não pode ser relegado no ensino de literatura na escola.

Por fim, salientamos que as possibilidades destacadas nessa pesquisa não esgotam o uso da ferramenta, apenas sinalizam algumas alternativas para que o blog seja explorado no contexto escolar. Independentemente da forma como os blogs podem ser usados na sala de aula no ensino de literatura, é importante a seleção de atividades, a presença de um professor leitor e adequação das ações à formação de leitor.

REFERÊNCIAS

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf. Acesso em: set de 2014.

____; LOPES, António Marcelino**. Blogues escolares: quando, como e porquê?** p. 01-17. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf. Aceso em: set de 2014.

*INSIGHTS pedagógicos: D*isponível em http://insightspedagogicos.blogspot.com.br/: Acesso em: set de 2014.

LITERATURA é Show: Disponível em: http://www.literaturaeshow.com.br/. Acesso em: set. 2014.

LITERATURA em sala de aula. Disponível em: http://literatura-na-sala-de-aula.blogspot.com.br/. Acesso em: set. 2014.

LUZ, Literatura e Ação: Disponível em: http://luzliteraturaeacaodotcom.wordpress.com/. Acesso em: set. 2014.

NA PONTA do Lápis: Disponível em: http://www.napontadoslapis.com.br/. Acesso em: set 2014.

PORTO, Ana Paula: **Uso de blogs como ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem de literatura nos cursos de letras – Licenciatura.** Monografia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2012. Acesso em: set 2014.

UM CHAMADO À MEMÓRIA: A REVISAO DA HISTÓRIA NACIONAL E FAMILIAR EM *ABENG*

Denise Almeida Silva

RESUMO

Esta comunicação estuda o chamado memorial que leva à revisão tanto da história da Jamaica colonial, onde índios africanos e europeus se misturam, como à da família Savage, com sua mistura de sangue branco e negro, e seus dobre padrão comportamental, baseado parcialmente na adoção dos costumes da metrópole e parcialmente na tradição cultural negra. Ressalta-se o papel organizador e construtor da memória, e, especialmente, a forma como as triagens, acréscimos e eliminações feitas sobre as lembranças impactam na construção da identidade individual e social. Embasa o trabalho o pensamento de Halbwachs (2006;1992), Aleida Assmann (2011), Joel Candau (2011), Stuart Hall (1996).

Palavras-chave: Memória. História. Identidade. **Abeng**. Michelle Cliff.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação estuda a revisão da memória nacional e pessoal no romance **Abeng**, de Michelle Cliff, uma revisão que se faz mais contundente dado o alternar entre a história nacional e a pessoal, esta última através da perspectiva do olhar estranhado e inquisitivo da adolescente Clare Savage. Há, ainda, na obra, o relato paralelo da história da Jamaica colonial, exposto, por meio de *flashes* que interrompem a história da família Savage, e expõem o desenrolar da história da Jamaica através das interações entre aqueles que vieram a habitar a ilha.

Em **Abeng***,* como em todo ato memorial, a referência às origens é resultado de um processo de seleção e escolha, circunstâncias pinçadas ao passado como fundamentos históricos de uma identidade, de forma a construir uma determinada imagem do passado. A narrativa centra-se, particularmente, nas relações entre o colonizador e o escravo, construindo um paralelo entre a perversidade do sistema escravista e o do colonial. Dadas as interrelações entre a construção memorial e a identitária, ênfase é dada aos apagamentos da história e cultura negra operados pelos poderes coloniais. Tais apagamentos têm profundo impacto sobre a construção da identidade pessoal e nacional na Jamaica, já que, como Aleida Assmann (2011), retomando Maurice Halbwachs, alerta a respeito da construção de sentidos pela memória: ao entrarem na história, cada personalidade e cada fato histórico são transpostos para um ensinamento, conceito ou símbolo - contêm um significado e tornam-se um elemento no sistema de ideias de uma sociedade.

É objetivo da narrativa, em **Abeng**, trazer à tona uma contranarrativa oculta, mostrando, a partir do processo de maturação de Clare Savage, tanto os efeitos da ignorância acerca das origens culturais sobre a populacao, como os resultados de seu desvendamento. Para Clare, a redescoberta da historia da sociedade patriarcal é instrumental para a redefinição de sua própria identidade como mulher e como negra, e para a compreensão das sutis diferenças raciais e sociais que, embora não abertamente confessadas, permeiam sua sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Atos de redescoberta imaginativa são instrumentais em construir uma coerência imaginária à experiência da dispersão e da fragmentação. Comentando o caso peculiar da diáspora africana, Stuart Hall (1996, p. 69) enfatiza que urge que o abismo de separação criado pelo apagamento da África – o "termo ausente [...] que jaz no centro da [identidade cultural caribenha] e dá-lhe um sentido" – passe por um processo em que tais conexões esquecidas sejam, mais uma vez, restabelecidas. Dessa forma, tais textos, como Hall ainda propõe, constituem-se em recursos de resistência e identidade, que restauram uma plenitude imaginária, a qual se contrapõe à história fragmentária e interrompida imposta pelo sistema colonial.

Comentando seu posicionamento enquanto escritora que, por experiência e herança é afro-caribenha, mas cuja educação/doutrinação foi ocidental, Michelle Cliff descreve seu projeto autoral como tendo o propósito de rejeitar os silêncios sobre ela impostos, forjando linguagem através da qual possa dar voz ao que foi apagado, interrompido e desprezado na história de sua terra e de sua gente.

. Não por acaso, o romance dá ênfase ao saber e ao não saber em um contexto de construção identitária. Como é sabido, a consciência de si supõe um trabalho de memória que permitir unir o que fomos, ao que somos e seremos. Joel Candau (2011) distingue três direções em torno das quais se realiza esse trabalho de memória: uma memória do passado, constituída de balanços, avaliações, lamentos, fundações, recordações; uma memória de ação, absorvida em presente evanescente, e uma memória de espera, a dos projetos, resoluções, promessas e esperanças.

Quando se percebe essa relação entre trabalho de memória, consciência de si e organização da experiência pessoal,avultam em importância as omissões deliberadas que visam um não-saber. Não apenas a Jamaica é descria como "*this island which did not know its own history"* (CLIFF, 1995, p. 96), como seus habitantes padecem de ignorância, estando alheios a sua herança cultural africana, que vem sendo distorcida sob o influxo da educação colonial:

> The people in the Tabernacle could trace their bloodlines back to a past of slavery. But this was not something they talked about much, or knew much about in school they were told that their ancestors had been pagan. That there had been slaves in Africa, where Black people had put each other in chains. They were given the impression that the whites who brought them here from the Gold Coast and the Slave Coast were only copying a West African custom. As though the whites had not named the Slave Coast themselves. (CLIFF, 1995, p. 18).

Por seis vezes, na sequência deste capítulo, repete-se a expressão "*The congregation did not know"* ou equivalente, para introduzir uma série de fatos com relação à África e à escravidão cujo conhecimento tinha sido deliberadamente sequestrado da população jamaicana. A lista inclui: o contraste entre a escravidão praticada pelas sociedades tribais africanas e a organizada pela Royal African Company de Londres, as razões pelas quais a Inglaterra finalmente determinou o fim da escravidão, o fato de que a escravidão na Jamaica foi considerada a mais brutal do Novo Mundo, a taxa de mortalidade dos escravos, os castigos corporais dos escravos que trabalhavam nas plantações de cana, os estupros e açoites padecidos pelas negras escravas, os pagamentos recebidos por negros para denunciar a seus

irmãos e o assassinato de lideres *maroons* por esses negros, a ignorância acerca dos reinos dos Ashanti e de Daomé, de onde a maioria de seus ancestrais procederam, bem como o total desconhecimento sobre Nanny, a grande líder dos *maroons*, escravos fugidos que formaram assentamentos no interior montanhoso da ilha, nos quais mantinham as tradições de origem africana, e resistiam a seus senhores brancos.

A listagem dessas omissões é ainda mais notável porque, entremeada a ela, e a interrompendo, há três relatos acerca da líder Nanny, os quais dão conta de: sua aparência pessoal majestosa, liderança, estratégias de resistência, conhecimento dos remédios da natureza e da força mágica de seus encantamentos, que a tornavam à prova de balas; o relato da captura da Jamaica dos espanhois pelos ingleses e como, por 180 anos, os *maroons* ofereceram resistência a eles; a batalha final entre as tropas de *maroons* em Nany Town, a traição dos negros aquilombados por um negro aliado à metróple, e o assassinato de Nanny – a contranarrativa sequestrada aos negros, e cujo conhecimento não apenas fortaleceria sua autoimagem como forneceria modelos comportamentais de resistência em meio a uma sociedade racista.

A importância de Nanny como símbolo e modelo no romance é dimensionada através do modo como Cliff resume a procedência de toda a população negra da ilha: "*In the begining there had been two sisters – Nanny an Sekesu*. *Nanny fled slavery. Sekesu remained a slave.* [...] *It was believed that all island children descended from one or the other."* (CLIFF, 1995, p. 96). Mais que simplesmente uma referência ao regime escravocrata propriamente dito, a metáfora genealógica aplica-se a todos aqueles que se tornaram assujeitados, e àqueles que, ao contrário, resistiram a variadas formas de dominação, política e cultural.

A clivagem entre uma história oficial e uma história não oficial, entre os que resistem, e tornam-se sujeitos, e entre os que se encurvam e assujeitam encontra-se sugerida já no próprio título do romance. Como explicado por Cliff em nota introdutória, "abeng" refere-se à concha, assoprada tanto para chamar os escravos ao trabalho como para a comunicação, à distância, entre os *maroons.* O romance é, pois, um chamado memorial que leva à revisão tanto da história da Jamaica colonial, como à da família Savage. Clare, especialmente, deve ter a oportunidade de conhecer sua origem, experimentar mais claramente seu lugar na sociedade, refletir sobre e vivenciar situações traumáticas e de exclusão para que possa posicionar-se como mulher e como negra.

Um ponto de origem não é suficiente para que a memória possa organizar representações identitárias: há a necessidade de marcas referenciais ao longo de uma trajetória, acontecimentos que se constituam em suportes memoriais. Para Clare, é a família, os lugares por ela frequentados, como a igreja e a escola, e os relacionamentos que se travam em tais círculos que fornecem os fatos com base nas quais procede à revisão memorial pela qual reconstrói sua história.

O centramento na memória familiar não surpreende, pois quando a relação memória – identidade se estrutura a partir da memória genealógica e familiar, mais forte se torna essa relação. Halbwachs (2006) chega mesmo a afirmar que a memória individual será sempre inserida no contexto de uma memória maior, grupal, com a qual se identifica e para a construção da qual contribui, em um jogo de interação necessariamente recíproco.

Clare singularmente posiciona-se em um entre-lugar em sua própria cultura e família, como uma negra de pele clara (a qual lhe vale posição privilegiada em sua

sociedade), filha de pai branco e mãe negra, e irmã de menina negra que se orgulha de sua pele escura. Seu pai, Boy Savage, descende de juiz inglês designado para servir na Jamaica, o qual se tornara conhecido como senhor de escravos de invulgar brutalidade. Boy recebe educação britânica, assiste cultos no John Knox Memorial, templo escolhido pela população branca e negra de classe média, o qual conta com pastor e inglês, e ocasionalmente inclui, como parte da liturgia, o "*God save the Queen*"; ademais Boy Savage frequenta lugares onde convivem os "empregados da rainha branca". No início do romance, Clare passa longos períodos em companhia do pai, que, como Ilmonen (2002) percebe, transmite-lhe narrativas eurocêntricas, como quando explica-lhe sobre o império romano e as pedras de Stonehenge.

Representam a cultura negra Kitty Freeman, mãe de Clare, sua avó materna, Miss Matie, e sua amiga Zoe. Kitty Freeman, de educação rural, é profundamente imersa na cultura de herança africana, e mais à vontade ao falar o *patois* do que o inglês. Clare nota claramente a diferença entre a mãe e as professoras brancas de sua escola, as quais insistem em que todas as meninas comportem-se como *"ladies"*, o que a menina traduz como um certo distanciamento (*aloofness*), o uso do inglês "apropriado", o refinamento de atitudes, o uso de produtos britânicos, em detrimento dos manufaturados localmente, e frieza cerimonial ante os de situação social inferior. A menina percebe, que, por esses parâmetros, sua mãe está longe de ser uma "*lady".*

Como o narrador descreve, a comparação entre o comportamento de sua mãe e das professoras de sua escola constitui-se em enigma de difícil solução para a menina ("*Clare´s mind got caught in a tangle with her mother and the mistresses"*, na colorida linguagem de Cliff (1995, p. 100)), uma vez que Clare ignora o papel fundamental que raça e cor da pele têm nessa diferenciação. É preciso, pois, que seja exposta ainda a outros modelos, o que acontece nas férias passadas em casa de sua avó materna. O ritual religioso desta última é justaposto ao de Nanny - ambas são chamadas "*sorceress"*, feiticeiras, mas em contextos diferentes. Enquanto o texto relembra a prática de obeah por parte da líder maroon, a transmissão de conhecimentos da parte de Miss Mattie para Clare é descrita em termos de feiticeira e aprendiz" (*"the sorceress and her* apprentice" (p. 14)), enfatizando a transmissão de saberes intergeracionais. Descobertas são, ainda, feitas por Clare em companhia de menina negra, Zoe, cuja amizade e companhia goza quando em visita à região rural em que mora a avó: com ela compartilhadescobertas sobre sexualidade, mas também, e vivencia, ainda, a intensidade do preconceito contra o negro e o pobre.

Clare é separada de Zoe, que é considerada como companhia indesejável para ela, simplesmente porque esta estava em sua companhia quando Clare portav uma arma e, em tiro acidental, mata touro da avó. Como preta e pobre, incide sobre Zoe o peso da culpa. O incidente, porém, além de custar a Clare perca da amizade, acaba por provocar-lhe "desterro": sua presença não é mais desejada pela avó; punida pelos pais, deve passar período na casa de Miss Phillips, velha amiga dos Savage, onde, esperam, sua filha aprenda a se comportar de modo apropriado. Ademais, o incidente serve para aprofundar, em Clare, a dúvida sobre seu pertencimento: ouve a avó censurar a mãe por ter casado com Savage, um branco; sabe que o pai atribui seu mau comportamento ao sangue negro, e, a mãe, ao sangue branco. A menina precisa, assim, de tempo para, em isolamento, repensar sua posição na família e na sociedade.

CONCLUSÃO

A história de Clare Savage, e o chamado memorial efetivado em **Abeng** com a exposição da contranarrativa da história africana, acentua o prejuízo identitário causado pelo ocultamento da história e memória de raiz africana, dano do qual Clare é consituída em símbolo. Por outro lado, o romance traz a revelação da história de Nanny, e a sugestão de que, sob a influência dos modelos comportamentais e culturais negros, e a partir da comparação dos mesmos aos modelos britânicos aprendidos na escola e com o pai, a menina venha a fazer a opção pela herança africana, tornando-se uma real herdeira de Nanny. O fato de que o destino final da menina é deixado em suspenso (a história é retomada em romance posterior, *No telephone to heaven* é, ainda, outra maneira de sugerir a extensão do dano causado pela supressão de saberes na construção identitária pessoal e nacional.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Unicamp, 2011.

CANDAU, JOËL. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CLIFF, Michelle. ***Abeng*.** New York: Plume, 1995.

____. Clare Savage as a crossroads character. In: CUDJOE, Selwyn R. (ed.) **Caribbean women writers:** essays from the first International Conference. Wellesley, Mass: Calaloux Publications, 1990. p. 263- 268.

FANON, Frantz. **The wretched of the earth**. New Your>: Grove Press, 1963.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio. Histórico e Artístico Nacional,** *n. 24, p. 68-75, 1996.*

HALBWACHS, Maurice. **On collective memory.** Chicago and London: University of Chicago Press, 1992.

ILMONEN, Kaisa. Rethinking the past, rewriting the history counter-narratives in Michelle Cliff´s *Abeng*. **The Atlantic literary review**, v, 3, n. 2, p. 110- 128, Apr-June 2002.

O RESPEITO À DIFERENÇA NA LITERATURA INFANTIL: A IMAGEM DO NEGRO EM NARRATIVAS DE ZIRALDO E ANA MARIA MACHADO

Denise Martins
Tailla Francine Moraes

RESUMO

Este trabalho aborda a imagem do negro em narrativas literárias infantis que apresentam personagens negros, na condição de crianças que interagem com seus pares brancos. O objetivo do estudo é investigar como textos literários infantis representam o negro e se essa representação sinaliza uma postura discriminatória entre as etnias ou de respeito às diferenças. Para desenvolver esta proposta de investigação, foram selecionadas as seguintes obras: Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado e O menino marrom, de Ziraldo. Para fundamentar esta análise, são explorados textos críticos de Zilá Bernd, Margarete M. Bakos, ao analisar comparativamente as duas narrativas podem-se constatar que as duas obras apresentam histórias e sinalizam respeito e tolerância a cultura e ao povo negro, desfazendo estereótipos negativos construídos sobre o negro ao longo dos séculos.

Palavras-chave: Negro. Literatura infantil. Diferenças raciais. Respeito à cultura negra. Literatura Afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a imagem do negro em narrativas literárias infantis que apresentam personagens negros, na condição de crianças de raças diferentes que interagem. O objetivo do estudo é investigar como textos literários infantis representam o negro e se essa representação sinaliza uma postura discriminatória entre as etnias ou de respeito às diferenças.

A escolha deste tema interessa por várias razões: a) o profissional da área de Letras precisa desenvolver uma leitura crítica de todos os textos, inclusive os da literatura infantil; b) é preciso avaliar a imagem do negro nas produções culturais, identificando as heranças deixadas; c) existe uma carência de estudos sobre as diferenças raciais nas escolas; d) é urgente a necessidade de avaliar as diferenças culturais e seu reflexo na sociedade.

DESENVOLVIMENTO

A história do Brasil é contada de muitas formas, no entanto a história do Negro no nosso país sempre foi de sofrimento e luta, por um sistema que escravizava os povos negros da África, para manter uma burguesia de brancos da Europa. A situação que os negros encontraram no Brasil foi de repressão, opressão e trabalho escravo, o que desenvolveu um ar de inferioridade, na cultura, na religião e na vida em geral. A palavra do negro na sociedade escravocrata não era valorizada, sendo comum encontrar nos jornais contemporâneos, anúncios nos quais ficava evidenciada a precariedade da condição de alforria e a manipulação dos meios de comunicação pelos senhores, o que lhes permitia silenciar ou desacreditar o negro (BERND, 1998, p.19). Daí o porquê de hoje resgatarmos os valores negros, visto que a cultura negra tem muito a nos oferecer.

Um país de diferenças, que pode se tornar mais unido, quando todos descobrirem que o valor da pessoa humana está no bem que ele pratica. As

diferenças não tornam o homem inferior, nem superior, mas o torna belo, pois precisamos ser respeitados em todos os aspectos.

No presente artigo pretendemos fazer uma análise de personagens negros, buscando mostrar que é possível realizar um trabalho com esse material pelo fato de ele romper com um imaginário estereotipado do negro, comum na literatura.

É com vistas a uma análise de um imaginário não excludente e não redutivista, que selecionamos os livros da história infantil, *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, e *O Menino Marrom*, de Ziraldo.

A protagonista da primeira obra não sofre preconceito e causa até admiração do coelho, seu vizinho, que queria ter filhotes negros como a menina, pois considerava a criança mais linda que já vira. A Menina se achava linda, e sua mãe sempre a enfeitava para que sua beleza negra fosse realçada. A segunda obra, conta a história da amizade entre dois meninos, um negro e um branco. Através da convivência aventureira dessas crianças, ao longo de suas vidas, o autor pontua as diferenças humanas, realçando os preconceitos em alguns momentos.

Nas duas histórias as crianças negras são as protagonistas. E o motivo do protagonismo é, especialmente, por elas possuírem essa cor. As personagens são valorizadas e reconhecidas pela beleza de sua pigmentação escura da pele. Esses aspectos perpassam toda a narrativa.

Na obra “Menina Bonita de laço de fita”, logo na primeira página, a autora descreve e reforça as belas características físicas da menina: “Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra.” (Machado, Ana Maria, 2000, p.2). Com esta descrição notamos que a autora qualifica a beleza da menina com adjetivos carinhosos (linda), com superlativos (bem brilhantes) e diminutivos (enroladinhos) e repetição (linda) para mostrar a delicadeza e a beleza. Além disso, compara a beleza da menina com coisas distintas: azeitonas, fiapos da noite, pelo da pantera negra, as quais se definem como de cor preta e que nem por isso são insignificantes, assim como a menina que é negra e tem seu valor.

O coelho branco ainda faz de tudo para ficar pretinho como aquela menina do laço de fita que ele acha linda. O coelho, no entanto, não sabe como ela herdou aquela cor e tenta descobrir seu segredo de ser tão pretinha. Com a insistência do coelho sempre perguntando “Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?”, a menina inventava respostas como “Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequena”. Até que a mãe da menina diz que ela era assim porque tinha uma avó preta. O coelho foi, então, procurar uma coelha preta para se casar. Encontrou “uma coelha escura como a noite” e juntos tiveram muitos coelhinhos: brancos, cinzas, malhados de branco e uma bem pretinha. Com um enredo simples, porém marcante, Ana Maria Machado traz nessa história o tema da inclusão do negro e da diversidade e mais do que isso, de forma interativa, apresenta a valorização do negro. O coelho que é branco, vê a menina negra com uma beleza ímpar e inigualável, tentando de certa forma apagar sua identidade em detrimento da outra. Não se pretende discutir aqui as complexas questões identitárias, entretanto, é possível observar nessa obra que o preconceito racial não existe.

Assim também no livro O Menino Marrom, Ziraldo caracteriza o menino como bonito, pele de chocolate puro, olhos vivos, grandes, as bolinhas pareciam com duas jabuticabas, dentes claros, certinhos. Pareciam as teclas de um piano, sem as

cáries. Os cabelos eram enroladinhos e fofos, seu queixinho era pontudo, sua testa, alta e bem redonda. Seu nariz era um nariz expressivo porque ele demonstrava suas emoções por meio dele. O menino marrom era magrinho, tinha joelhos redondos e perninhas finas, peito e ombros quadradinhos. Tinha um corpo bonito, de futuro atleta. Era muito inteligente. Notamos aí, por meio das descrições, adjetivações positivas, de apreço, elogio e admiração em relação ao menino.

No decorrer da narrativa, Ziraldo apresenta em vários momentos, um jogo entre a cor preta, levando o leitor a fazer reflexões: será que existe algo realmente preto? O que é realmente preto na natureza? Mas o menino marrom não se importa em ser chamado de preto. Esse menino é muito curioso e perguntador: "Se as perguntas do menino marrom eram complicadas, precisava ver as respostas. 'Por que você quebrou todas as coisas da mamãe?' E ele: 'É que a senhora deixou o tio tomando conta de mim e ele não tomou direito.' (Ziraldo, 2012, p.6). Além de ágil nas respostas, ele inventava jogos e, como as regras eram criadas por ele, somente ele ganhava.

Para não ficar sozinho na história, o menino marrom tem um amigo, o menino clarinho, o qual terá "algumas diferenças do menino marrom". Os dois tornam-se amigos inseparáveis, estudam juntos, fazem um pacto de amizade e vivem as mesmas aventuras. Ziraldo apresenta a fase de curiosidade da criança, pois os dois estão sempre fazendo perguntas, buscando respostas, especulando novos assuntos, porém, como toda criança os dois também brigam.

Dentre as curiosidades que os rodeava, queriam saber se o preto é o contrário do branco: "foi uma tarde, os dois brincavam com suas cores, quando o menino marrom misturou todas as cores, quando o menino marrom misturou todas as tintas (...) todas as cores do arco-íris" (Ziraldo, 2012, p. 15). O resultado de todas as cores foi um marrom bem forte, igual ao do chocolate puro. Eles ficaram irradiantes com a descoberta. Mas quando foram ao laboratório na escola, ficaram desapontados porque "o branco é a soma de todas as cores em movimento" (Ziraldo, 2012,p.18). Então o menino marrom disse ao seu amigo, o menino cor-de-rosa: "Quer dizer que eu sou todas as cores paradas e você é todas as cores em movimento?". Só que a discussão não parou por aí, pois para eles não havia algo inteiramente branco ou preto, pelo menos em relação às pessoas.

Por isso, chegaram a uma nova descoberta: "o mundo não é dividido entre pessoas brancas e pretas. Mesmo porque elas não existem." Uma afirmação dessa, faz qualquer um parar para pensar, pois a partir desse raciocínio, o autor começa a trabalhar uma variação de denominações para designar as cores sem querer utilizar as cores brancas e pretas. Entendemos isso como uma forma de eufemizar as denominações por meio das cores: "(...) que boa descoberta!- é gente marrom, marrom-escuro, marrom-claro, avermelhada, castanha, bege (...)" (p.18). Não por acaso, na ilustração da página seguinte, temos uma relação de rostos, dos mais variados tons, mostrando a diversidade étnica-racial entre as pessoas.

Esse assunto, de certa forma, perpassa toda a história, mas: "mesmo marrom, o menino achava normal ser chamado de preto. Mesmo cor-de-rosa, o menino cor-de-rosa, achava normal ser chamado de branco" (Ziraldo, 2012, p.20). O fato de esse assunto ser recorrente e não haver uma resposta que os satisfaça, mostra que essa questão não é tão simples e muito menos fácil de entender, haja vista, as inúmeras denominações de cores que ouvimos das pessoas ao se caracterizar. "Agora eles queriam saber o que era branco e o que era preto e se isto fazia os dois diferentes." Essa é uma maneira de fazer o leitor refletir sobre o

assunto, o que é próprio da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do exame comparativo das obras, pode-se constar que em termos da presença do negro nas obras, os identificamos sempre sorrindo, mostrando-se simpáticos e pretos. O personagem negro no texto de Ziraldo recebe, da mesma maneira que em Menina bonita do laço de fita, um tratamento que positiva seus traços físicos.

Compreendendo que a Literatura- e aqui incluída a Literatura Infantil - tem um papel fundamental na formação do homem, como bem aponta Candido "A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta" (CANDIDO, 1972) as obras que tratam dessa questão racial de forma positiva possuem fundamental importância para a construção do imaginário infantil.

REFERÊNCIAS

BERND, Zilá; BAKOS, Margaret M. **O negro:** Consciência e Trabalho. Porto Alegre: Ed.Universidade/UFRGS, 1998.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** São Paulo: Ática, 2004.

ZIRALDO. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JORNALISMO E LITERATURA EM TEMPOS DE NARRATIVAS MIDIATIZADAS

Demétrio de Azeredo Soster
Diana de Azeredo
Frederico de Barros Silva

RESUMO

Com este resumo, pretendemos ampliar o diálogo do grupo de pesquisa "Jornalismo e Literatura: Narrativas Reconfiguradas" com pesquisadores de áreas afins. Estabelecido entre o Curso de Comunicação Social e o Programa de Pós-Graduação em Letras, este projeto teve início em 2013. Nesta segunda etapa, recém-iniciada, o foco das investigações é a obra da jornalista Eliane Brum. É nela que percebemos a possibilidade de aproximar os debates com o tema Minorias, Direito e Cultura.

Palavras-chave: Jornalismo. Literatura. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Neste resumo, sintetizamos o trabalho do grupo de pesquisa Jornalismo e Literatura: Narrativas Reconfiguradas, estabelecido entre o curso de Comunicação Social – Jornalismo e o Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Iniciada em janeiro de 2013, essa trajetória busca compreender os sentidos que emergem das reconfigurações narrativas percebidas a partir de uma imbricação entre Jornalismo e Literatura em um contexto midiatizado.

Na primeira etapa de pesquisa, o recorte recaiu sobre os livros-reportagem de Fernando Morais e, em seguida, para as biografias de Olga Benário, Assis Chateaubriand e Paulo Coelho, também assinadas pelo jornalista brasileiro. Esse caminho foi percorrido com referências de quatro teorias: do Jornalismo, dos Sistemas, da Narrativa e da Midiatização.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, identificamos, nas obras não-biográficas de Morais, a presença das cinco categorias jornalísticas apontadas por José Marques de Melo: Informativa, Opinativa, Interpretativa, Diversional e Utilitária. Ou seja, apenas uma categoria não dava conta de ajudar na compreensão da obra. Nossa hipótese de que essa diversidade de gêneros seria indexador de uma complexa estrutura narrativa passou a ser confirmada quando nosso olhar percebeu a existência de jogos de poder entre três narradores com vozes distintas: editor, jornalista e fonte.

Reconfigurando o modelo inicial proposto por Luiz Gonzaga Motta, a partir de Genette, encontramos exemplos de elementos utilizados pelo segundo narrador, o jornalista, para estabelecer sua influência sobre o primeiro e o terceiro narradores. Os resultados dessa primeira fase de pesquisa foram apresentados em encontros locais, promovidos pela Unisc, regionais e nacionais como o Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom). Entre os dias 6, 7 e 8 de agosto deste ano, tivemos a oportunidade de estender esse debate até Lima (PE) para os integrantes do Grupo de Trabalho do congresso da Associação Latino-Americana de Investigadores de Comunicação (Alaic).

A investigação, agora, ganha novo fôlego com a percepção do sistema midiático-jornalístico como um quarto e poderoso narrador nessa estrutura. Nesta

segunda etapa, nossa proposta de análise é a obra de Eliane Brum, utilizando como ferramenta o conceito de narrativa transmidiática, de Henry Jenkins. Conscientes de que a proximidade entre Literatura e Jornalismo ocorre desde o início deste segundo, nossa proposta é compreender quais são os sentidos emergentes desse diálogo que ocorre no contexto midiatizado, ou seja, marcado por profunda imersão tecnológica.

A relação com o eixo Direitos Humanos e Minorias é estabelecida pela temática abordada por Brum. A jornalista gaúcha, que trabalhou no jornal Zero Hora e na revista Época, assina reportagens, colunas de opinião, livros e documentário. Mesmo que suas narrativas encontrem expressão em diferentes mídias, os assuntos por ela apresentados tendem a se assemelhar. Como análise, neste resumo, vamos nos deter aos exemplos dos livros *A vida que ninguém* vê e *O olho da rua*.

A primeira obra reúne histórias publicadas em coluna de mesmo nome, veiculadas no jornal Zero Hora. Como o título sugere, ali estão pessoas "invisíveis". Entre os marginalizados por uma sociedade de "consumidores e normais", estão o carregador de malas que sonha andar de avião, o "louco" que monta um cavalo de pau em uma das maiores feiras de exposição gaúcha, um menino aleijado, uma mendiga morta, um homem que enterrou a esposa e o filho, entre outros. São vítimas do descaso público, incômodos a serem ignorados. E há também casos de superação.

No livro lançado dois anos depois, Brum reúne dez reportagens publicadas pela revista Época. Entre os narrados, idosos esquecidos em um asilo, mães que perderam os filhos para o tráfico de drogas, parteiras ilhadas no meio do Brasil... As histórias parecem uma construção literária pelo uso de recursos como a metáfora, a ironia e a repetição. Assemelham-se à ficção pelo exagero do drama e da aventura, infelizmente, reais. "O que mais emociona é o olhar, a sensibilidade da autora para a descoberta de histórias de um 'mundo em dissonância'", avalia Caco Barcellos (BRUM, 2008, p. 12).

Martins (2010, p. 46) cita o trabalho do jornalista João Antônio para exemplificar esse repórter que penetra no submundo das mazelas geralmente ignorado pela grande mídia. Na missão de romper monopólios de discursos vazios, que nada contribuem para a reflexão, a alternativa é enfrentar a realidade, no contato direto com as ruas. É isso que Brum se propõe a fazer como repórter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos importante atentar para o conceito de cidadania sistematizado por Outhwaite (1996, p. 73). Ele diferencia cidadania formal da substantiva. A primeira refere-se à condição de membro de um estado-nação. A segunda abrange direitos políticos, civis e sociais. Em suas produções, Brum revela seres humanos à margem de uma cidadania, sem acesso a direitos sociais como saúde e educação. Ao fazer isso, tira-os da condição invisível, promovendo a reflexão dos "cidadãos" capazes de tomar atitude para que a situação mude.

E é em veículos de grande abrangência que ela faz isso. Onde poderiam cair no risco do lugar-comum ou dos clichês, eles recebem status de personagem, com narrativas contadas como se fossem prosa. Assim, os próprios entrevistados têm a oportunidade de recontarem suas trajetórias e enxergá-las de outra maneira. Estão, portanto, mais próximos da condição de cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**.. Porto Alegre: Arquipélago, 2006.

_____. **O olho da rua:uma repórter em busca da literatura da vida real**. São Paulo: Globo, 2008.

MARTINS, Lilian Juliana. **Aproximações entre jornalismo e literatura no debate sobre a crise do jornal: o caso de Eliane Brum**. Bauru: Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Comunicação, da área de concentração Comunicação Midiática, da Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação da Unesp, 2010.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, T. B. (Coord.).**Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

POLÍTICAS CURRICULARES: ESPAÇO DE AUTONOMIA?

Edite Maria Sudbrack

RESUMO

As políticas curriculares no atual momento histórico vêm assumindo a centralidade dos debates e questionamentos por parte dos docentes e gestores das instituições educativas. Entre a gama de reformas protagonizadas na educação pelo poder oficial, as mudanças curriculares ganham realce na legislação educacional e nas políticas decorrentes, legitimando um projeto educativo, de contornos pré-estabelecidos, direcionando o fazer educativo. Sob tal vertente, as políticas curriculares no Brasil, são portadoras de processos de homogeneização de práticas e posturas, restringindo os espaços de autonomia da escola em gerir seu projeto educacional. Em contraponto a essa perspectiva, propugna-se por frações de ressignificação de tais medidas educacionais, recriando-as, reinterpretando-as ou transgredindo-as. Impõe-se, portanto, interpelar as concepções dominantes que têm preponderado, anunciando horizontes da mudança possível. As políticas curriculares não se atêm apenas aos docentes e fontes oficiais, incluindo processos de planejamento, produção de cultura, embates entre sujeitos e concepção de conhecimento. Para Ball (2001), as políticas são processos que absorvem múltiplas leituras e interpretações, já que os autores das políticas não podem controlar seus escritos em seus vários sentidos. Os sentidos podem referir-se tanto àquilo que é declarado, quanto ao que é silenciado. Com efeito, os diálogos entre a produção dos múltiplos sentidos que as políticas curriculares podem suscitar contribuem para ampliar as possibilidades de ressignificação das políticas curriculares, contribuindo com maior autonomia dos sujeitos e das escolas.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Espaço de autonomia. Ressignificação.

AS POLÍTICAS INDUZEM OS CURRÍCULOS?

Ao focalizar o objeto deste estudo, entende-se que o mesmo está associado a um conhecimento político-social. Sem incorrer, entretanto, numa interpretação economicista das políticas educacionais relativas ao Currículo Escolar, tais como a globalização neoliberal, não se pode negar a relativa colonização das políticas de currículo por tais fatores. No contraponto, anteveem-se possibilidades de mudanças ou de ressignificações que possam avançar na autonomia e no protagonismo dos sujeitos e das instituições escolares.

O LUGAR DO CURRÍCULO

A questão curricular vem assumindo papel central nas políticas educacionais em diversos países. Compõem o leque de reformas educacionais, diferentes medidas e decisões que passam por programas de formação docente, legislações específicas sobre culturas e direitos de minorias, direitos humanos, educação ambiental, acessibilidade, avaliação em larga escala, financiamento, entre outros.

Esses documentos passam a constituir-se em obrigatoriedade sem que os docentes compreendam as formas de sua implementação. Quando as mudanças se referem a currículo costumam carregar a marca forte da própria reforma. Segundo Lopes (2004), para o BID, “o currículo é o coração de um empreendimento educacional”. (p. 26). Nessa perspectiva, toda política ou reforma para alcançar êxito parece exigir que orbite em torno do currículo. Tal concepção de reforma educacional, vinculando-a aos currículos, traduz um reducionismo perverso, ocultando a complexidade da reforma educacional.

Streck (2012) ensina alguns deslocamentos e inflexões inadiáveis na proposição de currículos mais emancipatórios. Entre as propostas sobressai-se a problematização daquilo que chamamos de conteúdo, identificando as práticas sociais estabelecidas no sentido de que devam emprestar vida e significado àquilo que é ensinado/aprendido.

O autor (id. ib.) alude, ainda, à necessidade de diluição das fronteiras entre o formal e o não formal. A própria LDB, lei 9394/96 permite o aproveitamento de experiências da vida prática na trajetória escolar. Tal postura já é admitida em outros países.

É recorrente também o debate acerca de olhares interdisciplinares em nossa prática educativa, sem que se supere o ensino disciplinar e fragmentado tão sedimentado em nossa ação pedagógica.

De outra parte, Streck (2012, p. 21) alerta que "é importante acentuar a intersubjetividade como forma de não cair nem no ufanismo de uma consciência onipresente e nem num determinismo cultural e histórico". Com efeito, a ciência não é neutra, logo nossa postura também se filia a alguma convicção teórica. Para o autor, o desocultamento de saberes e práticas de margem (STRECK, 2012, p 21), alerta-nos de que os conhecimentos não estão circunscritos apenas a um determinado grupo ou sistema, mas que a diversidade dos sujeitos e dos espaços/tempos múltiplos são também autores/atores do conhecimento.

Com efeito, a tarefa de apontar políticas curriculares para o fazer pedagógico não pode prescindir de nossa humana docência como ensina Arroyo (2000). A educação antes de tudo é um ato de humanização.

RESSIGNIFICAÇÕES POSSÍVEIS

Na perspectiva de ressignificar as políticas curriculares no espaço da escola, pronunciando sua autonomia, este ensaio apoia-se em Ball e Bowe (1992), quando assinalam que as políticas educacionais, no caso as políticas de currículo, podem ser analisadas na perspectiva do Ciclo de Políticas, arrolando os contextos de Influência, de Produção de Textos e do Contexto da Prática, como possibilidades de recontextualização. A categorização dos autores (id. ib.), sinalizam para um *continuum* de tais enfoques, separando-os, apenas, para fins de compreensão. Os contextos mencionados são assim definidos: o contexto de influência refere-se ao lócus de definição política e construção de narrativas em disputa por hegemonia de seus pressupostos. Este contexto é integrado por redes, agências multilaterais, partidos políticos, entre outros. O espaço da produção de textos define posições e ideologias, associando-as ao contexto de influência. É no contexto da prática que reside a possibilidade de ressignificação e revisitação das políticas de currículo, uma vez que os textos possibilitam novas interpretações e releituras de sujeitos distintos.

Novos horizontes interpretativos podem advir da prática social e das recontextualizações operadas pelos docentes como possibilidade de autonomia. Com efeito, os diálogos entre a produção dos múltiplos sentidos que as políticas curriculares podem suscitar contribuem para ampliar as possibilidades de ressignificação das políticas curriculares, contribuindo com maior autonomia dos sujeitos e das escolas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículos sem Fronteira**s, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S; BOWE, R. 1992. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. In: **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL. **LDB –** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996.

LOPES, A. C. Políticas com continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação,** n. 26, mai./jul., 2004.

STRECK, Danilo. Qual o conhecimento que importa? In: **Currículo sem Fronteiras,** v. 12, n. 3, set./dez., 2012.

HISTÓRICO DA FAMILIA QUADROS

Eduardo Felipe de Quadros
Luis Pedro Hillesheim

RESUMO
Os Quilombos surgiram como uma manifestação de resistência, um anseio de liberdade e de fugir dos castigos e necessidades que enfrentavam. Observamos no histórico da família Quadros, do município de Rodeio Bonito, RS laços de descendência de Quilombolas, que descrevemos a seguir: natural do município de Colorado, Rio Grande do Sul, Senhor Felisbino de Quadros, nasceu no ano de 1929 e a propriedade onde moravam eram terras de herdeiros da família. A principal atividade desenvolvida na época era na tafona. Por volta dos anos 40, existiu uma lei que todas as terras teriam que ser colocadas em dia, e a família não tinha dinheiro para pagar os impostos, pois o prazo que o governo havia dado era muito curto, então as terras ficaram hipotecadas para o estado e um comprador comprou as mesmas e eles tiveram que sair da propriedade. Foram muitos dias de viagem, e o único transporte que tinham era o cavalo e a carroça. Percorreram todas as voltas do Rio da Várzea, até chegarem ao local, mais precisamente na comunidade de Linha Peixeiro interior do município de Rodeio Bonito - RS. Chegaram em 1953 e com o passar dos anos senhor Felisbino se casou com Jurema C. da Silva e tiveram dez filhos. Por volta do ano de 2006, quando o avô materno faleceu, encontramos a certidão de óbito de uma senhora chamada Maria Julia Giné falecida em 07 de maio de 1952, com 130 anos de idade. Foi então que percebemos que nossa descendência era de escravos e pesquisando descobrimos que os nossos tataravôs tinham sido escravos e que viveram toda aquela época. Atualmente somos mais de 15 famílias reconhecidas como remanescentes de quilombos pelo Estado do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Quilombola. Família quadros. Liberdade.

INTRODUÇÃO

Os quilombos surgiram como uma manifestação de resistência contra o escravismo no qual eram submetidos. Um anseio de liberdade e de fugir dos castigos e necessidades que enfrentavam os escravos.

As organizações socioeconômicas dos quilombos rurais e urbanos se davam da maneiras semelhantes. Ambos tinham como sustento a caça e pésca, uma pequena agricultura, troca ou rapinagem. Muitos dos escravos ainda prestavam serviços clandestinos.

Os quilombos urbanos ficavam perto da cidade comercial. Pelo motivo que os cativos urbanos não conheciam outro serviço como o rural, ficava difícil para eles este tipo de serviço, então os cativos fujões fundavam quilombos próximo dos centros urbanos. Os cativos ofereciam seus serviços clandestinamente.

As relações com sociedade colonial em maioria eram contra os quilombos. Havendo várias expedições para captura dos negros fujões e destruição dos quilombos. Outros se manifestavam a favor e até mesmo ajudava o negro escravo.

ORIGEM DOS QUILOMBOLAS NO RIO GRANDE DO SUL

No RS criou-se uma teoria de que não havia escravos negros. Pelo motivo de confundirem com as imigrações de alemães e italianos. Isto é um senso comum que se propagou por muito tempo. A realidade é outra. O RS foi um grande centro de escravos de tal importância. Todo o processo de charques e carnes salgadas era produzido com trabalho escravo. O modo de produção do séc. XVII e metade do

séc. XIV era o escravismo, com certeza havia outros trabalhos, mas considerando a época a base era o modo de produção escrava (o negro africano).

Os quilombos eram organizados em seu ambiente; havia um líder (chefe de tribo) e os armados para combate.

Atualmente conforme a Federação das Associações das Comunidades dos Quilombos do RS existem vários quilombos rurais e urbanos.

A partir da organização comunitária, as comunidades remanescentes do RS exercem sua capacidade de argumentação política, com agentes do movimento negros Instituições de Ensino superior, fazendo com que o Estado Brasileiro, representado por suas instituições, venha reconhecer oficialmente, através de ordenamentos jurídicos e administrativos a existência destas comunidades. Nos últimos dez anos a sociedade rio-grandense se insere no debate de forma mais intensa sobre o reconhecimento formal do movimento quilombola gaúcho.

CONSTITUIÇÃO LEGAL DOS QUILOMBOLAS NO BRASIL

Conforme a Associação Brasileira (ABA). Define quilombo contemporâneo como comunidade de remanescente de quilombo: grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade; a forma lingüística e religiosa de organização.

Artigo de lei Federal: em 1988, ART. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecido a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos.

Artigo de lei Estadual: m 2002, 25 de Março dect. 41.498. Dispõe sobre o procedimento administrativo de reconhecimento, demarcação e titulação das terras das comunidades remanescentes de quilombos do Estado do Rio Grande do Sul.

HISTÓRICO DA FAMÍLIA QUADROS

Os Quilombos surgiram como uma manifestação de resistência, um anseio de liberdade e de fugir dos castigos e necessidades que enfrentavam. Observamos no histórico da família Quadros, do município de Rodeio Bonito, RS que possui laços de descendência de Quilombolas, que descrevemos a seguir:

Natural do município de Colorado, Rio Grande do Sul, Senhor Felisbino de Quadros, nasceu no ano de 1929 e a propriedade onde moravam eram terras de herdeiros da família. A principal atividade desenvolvida na época era na TAFONA, produção de farinha de mandioca, faziam remédios com ervas medicinais, acreditavam no benzi mento quando algum ente da família não passava bem.

Por volta dos anos de 1949, existiu uma lei que todas as terras teriam que ser colocadas em dia, (pagar impostos) e a família não tinha dinheiro para pagar a divida, pois o prazo que o governo havia dado era muito curto. Foi ai que então com o passar do tempo as terras ficaram hipotecadas para o estado e um fazendeiro arrematou as mesmas e eles tiveram que sair da propriedade que moravam.

Como alguns membros da família em 1949 já haviam ido para a região noroeste e seu Felisbino já conhecia o lugar, decidiram que todos iriam embora para o mesmo local.

Foram muitos dias de viagem, saíram no dia sete de setembro de 1953 e o único transporte que tinham era o cavalo e a carroça com uma junta de bois puxando. Percorreram todas as voltas do Rio da Várzea e picadas que existiam na

época até chegarem ao local, mais precisamente na comunidade de Linha Peixeiro interior do município de Rodeio Bonito – RS, antes pertencente a Iraí - RS. Chegaram no dia 18 de setembro de 1953 e com o passar dos anos senhor Felisbino se casou com Jurema C. da Silva, filha do Sr. Edelmiro Correia da Silva e tiveram dez filhos cinco homens e cinco mulheres.

Por volta do ano de 2006, quando o avô materno faleceu, encontramos a certidão de óbito de uma senhora chamada Maria Julia Giné falecida em 07 de maio de 1952, com 130 anos de idade, bisavó do Sr. Felisbino. Foi então que percebemos que nossa descendência era de escravos e pesquisando descobrimos que os nossos tataravôs tinham sido escravos e que viveram toda aquela época de sofrimentos e anseios de liberdade.

Atualmente somos mais de 15 famílias reconhecidas como remanescentes de quilombos pelo Estado do Rio Grande do Sul.

CONSIDERAÇÕES

Atualmente a família Quadros vive na comunidade de Linha Peixeiro interior do Município de Rodeio Bonito – RS. Os filhos do Sr. Felisbino e dona Jurema vivem na mesma propriedade que os pais. A família tem o atendimento de saúde, educação, transporte com o mesmo direito que outras famílias do município de Rodeio Bonito, seu Felisbino está com 85 anos de idade e ainda conta muitas Histórias para seus filhos e netos, passando seus ensinamentos sobre o que viu e viveu no passado.

REFERÊNCIAS

SEM AUTOR. Historia dos quilombos. Disponivel em **http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/quilombos/.**

SEM AUTOR. História dos quilombos. Disponivel em http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/brasil/rs/rs_escravidao.html.

MULTICULTURALISMO: FATORES QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO CULTURAL

Juliana Patrícia Bortolini
Eliete Teresa Sehorek Teixeira

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as mudanças culturais ocorridas de geração em geração. A metodologia utilizada foram leituras bibliográficas e informações acerca do assunto. Cultura é definida como tudo aquilo que é produzido a partir da inteligência humana. A cultura está presente desde os povos primitivos em seus costumes, leis, religião, em suas artes, ciências, crenças, mitos, valores morais. Através da cultura nos adaptamos às condições de existência transformando assim nossa realidade. A cultura é um modo de vida particular de cada povo. É através da cultura que conhecemos as gerações passadas, suas crenças, sua forma de vida na sociedade, suas necessidades e principais fatos históricos ocorridos naquela época. A autora Ana Carolina Escosteguy, em seu texto faz uso de estudos para mostrar que este costume, aspectos culturais, realmente devem ser seguido, pois, a cultura é a vivência do individuo na sociedade, seus costumes onde através dela pode-se conservar muitos saberes e experiências vividas por seus indivíduos. Percebe-se é muito importante preservar os conhecimentos que lhes foram passados. Assim como possuímos a capacidade de lembrar-se de algo, temos a capacidade de esquecer, sendo assim, devemos trazer para a história de nossos dias tradições cultural (Diehl, 2002.p.115), vividas e seguidas por gerações passadas. Isso pode ser confirmado com as palavras de Debord onde diz que a cultura é a esfera geral do conhecimento e das representações do individuo, na sociedade histórica dividida em classes, Ou seja, as diferentes formas de convívio entre os seres humanos na sociedade. Assim, percebe-se que com essas mudanças ocorridas em cada cultura, criam-se novos hábitos, novos valores, novos comportamentos para que determinado grupo viva em sociedade, respeitando-se e valorizando as diversas culturas.

Palavras-chave: Cultura. Mudanças Culturais. Sociedade.

Este artigo trata do multiculturalismo, das mudanças ocorridas nas culturas e suas influencias na vivencia dos indivíduos que nela fazem parte. A cultura está presente desde os povos primitivos em seus costumes, leis, religião, em suas artes, ciências, crenças, mitos, valores morais.

Cultura é definida como tudo aquilo que é produzido a partir da inteligência humana. Desta forma é na cultura nos adaptamos às condições de existência transformando assim nossa realidade. As gerações mais antigas passavam seus saberes, suas crenças, seus costumes, seus hábitos para as próximas gerações, ou seja, não se deixava morrer a cultura do povo, e do grupo em que estava inserido na sociedade.

Encontramos o conceito de multiculturalismo sendo o reconhecimento das diferenças de cada um e suas individualidades. Desta forma haver-se-á harmonia entre elas.

As culturas são produtos de determinados contextos sociais, quando expostas uma a outra, uma delas irá se adaptar a outra. A adaptação das culturas é algo próprio de cada momento, uma vez que a sociedade se transforma conforme se constrói a História. Cada sociedade busca para si aquilo de que necessita em dado momento. Usando as palavras de Pinto (1986, p.06) a cultura é como um “conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte moral, leis, costumes e quaisquer capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”.

O processo de mudança cultural é um fenômeno que se produz intensamente nas sociedades atuais, sendo estas tendências multiculturais, resultado do ritmo

acelerado que as pessoas vivem nos dias de hoje, e dos convívios externos que estão sujeitas.

Ressalta-se que o homem possui a capacidade de criar, e de produzir para viver em sociedade, acreditando que para viver em grupo deva haver regras, leis, costumes entre outros já citados anteriormente. Portanto na cultura em que um determinado grupo esteja inserido deva haver este conjunto cultural.

A diferença é fundamental no grupo social, porém devemos aceita-la enquanto vivenciadas no convívio com outros indivíduos. Cada individuo carrega consigo características próprias vindas de seu grupo familiar, de sua cultura.

Toda e qualquer cultura sempre está em permanente mudança, ao ser passado de geração para geração muito se deixa " morrer" desta cultura, na maioria das vezes não são passados "a risca" estes costumes, crenças, saberes. È neste momento que vai se perdendo aos poucos os costumes culturais.

Nos dias atais muitas mudanças estão ocorrendo, devido a aceleração dos meios de comunicação, as gerações atuais devem estar sempre em permanente mudança, ou seja, de acordo com essas mudanças. A preocupação da família é ver o filho (a), cursando uma faculdade para futuramente conseguir um bom emprego, uma boa renda até mesmo ser bem sucedido na sociedade.

Esse é um exemplo que ocorre nas culturas, já não se pensa em passar os dotes culinários, os dotes artísticos para os filhos (a), e sim proporcionar uma melhor condição de vida social e prepará-lo para o mercado de trabalho, o qual exige além de experiência , estudo e qualificação.

Toda cultura deve respeitar o conjunto cultural das demais culturas, sendo um modo de vida particular de cada povo. Para melhor entendimento Lull (1995.p.92) ressalta que:

> ...La cultura es uma compleja y dinâmica ecologia de personas, cosas, cosmovisiones, actividades y escenarios que fundamentalmente permanece estable, pero que también va cambianedo em virtud de la comunicacíon de rutina y la interaccíon social.

Ainda Smith (1962, p.37) afirma que a cultura é uma soma de forças espirituais de saber e de poder humanos de atividades mentais. A cultura é criada e mantida pelo individuo e simultaneamente pela sociedade.

Entretanto, o homem e a cultura estão indissoluvelmente ligados: só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura. A cultura é constituída de vários elementos, destacando entre eles, os mitos, as relações de produção e troca de bens, as artes, artesanato, tecnologias, entre outras.

A cultura nos faz conhecer as gerações passadas, suas crenças, sua forma de vida na sociedade, suas necessidades e principais fatos históricos ocorridos naquela época. Confirmo com as palavras de Debord (1997 p.119): A cultura é a esfera geral do conhecimento e das representações do vivido, na sociedade histórica dividida em classes, Ou seja, as diferentes formas de convívio entre os seres humanos na sociedade. Todo "grupo" tem a sua "cultura" específica (Wallerstein apud Featherstone , 1994.p.41), ou seja tentam manter vivo sua herança cultural, suas vivências em grupos,

Através da cultura nos adaptamos às condições de existência transformando assim nossa realidade. As gerações passadas transmitiam estes saberes culturais ás novas geração não se deixava morrer a cultura do povo, da sociedade.

A sociedade daquela época cobrava das mulheres que passasse todos os conhecimentos para as próprias gerações, não deixando morrer as tradições e saberes do grupo em que estava inserido, ou seja, cada cultura tinha a responsabilidade de não deixar morrer suas origens, crenças e saberes. E foi através desta troca de conhecimentos e de experiências que muitas culturas antigas ainda são cultivadas nos dias de hoje, podendo ser lembrada e vivida. As lendas que tem origem das gerações passadas, dos povos mais antigos, hoje ainda em alguns lugares são lembradas e contadas por muitas pessoas, pode-se afirmar, portanto que só é lembrada por que foi passada de geração para geração.

A autora Ana Carolina Escosteguy, em seu texto faz uso de estudos para mostrar que este costume, aspectos culturais, realmente devem ser seguido, pois, a cultura é a vivência do individuo na sociedade, seus costumes onde através dela pode-se conservar muitos saberes e experiências vividas por seus indivíduos. Percebe-se é muito importante preservar os conhecimentos que lhes foram passados. Assim como possuímos a capacidade de lembrar-se de algo, temos a capacidade de esquecer, sendo assim, devemos trazer para a história de nossos dias tradições cultural (Diehl, 2002.p.115), vividas e seguidas por gerações passadas.

Da mesma maneira que todas as pessoas compartilhem com as demais de algumas características, há pessoas que compartilham de outras características somente com algumas pessoas, e todas as pessoas possuem características que não compartilham com ninguém. Segundo Wallerstein apud Featherstone com relação a descrição acima cada pessoa podem pode ser descrita de três maneiras: as características universais da espécie, o conjunto de características que definem essa pessoa como membro de uma série de grupos, as características idiossincráticas dessa mesma pessoa.

Entretanto quando falamos de características que não são nem universais nem idiossincráticas, estamos falando de cultura, termo designado para descrever o conjunto de tais características, desses comportamentos, desses valores ou dessas crenças (Wallerstein apud Featherstone, 1994. P.41).

Em nossos dias, há um grande desinteresse por parte dos jovens, em cultivar estas tradições, este conjunto cultural. Percebe-se que os pais já não conseguem fazer com que os filhos mantenham sua cultura viva. Com tanta tecnologia e aceleração da mídia, os meios de comunicação em grande maioria estão ganhando mais tempo dos jovens do que os próprios pais.

Para argumentar melhor este assunto destaca-se:

> ….A cultura não é uma entidade monolítica ou homogênea, mas ao contrário, manifesta-se de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica.
> A cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de intervenções ativas- expressas mais notavelmente através do discurso e da representação- que podem tanto mudar a história quanto transmitir o passado. (Agger apud Escosteguy.p.157)

As diferenças nos fazem reconhecer a cultura de cada povo, conhecer sua história, seu passado e seu presente. Ao recebermos de nossas gerações passadas estes conhecimentos, não basta somente recebê-los e deixá-los guardados devemos por em pratica no nosso dia a dia tanto na família quanto na sociedade,

para que assim outras culturas possam conhecer um pouco da sua história e relembrar o passado das demais gerações que tentaram levar sua cultura viva até nossos dias.

Independentemente da classe social, todos fazem parte de uma determinada cultura, pois, a cultura é uma forma de distinguir um grupo dos demais, ela representa tudo àquilo que é compartilhada dentro de um grupo por seus membros.

> Quer dizer, o comportamento ou as preferências de valores, como for que se define a cultura, é, naturalmente, um fenômeno que vai evoluindo, mesmo se tratando de um fenômeno que evolui lentamente, pelo menos em relação a certas características (digamos,os hábitos alimentares) (Wallerstein apud Featherstone, 1994.p. 44).

Todavia, há pessoas que vivem em diferentes partes do mundo, que vivem em épocas diferentes, vivem em comunidades com religiões diferentes, possuem seus comportamentos diferenciados das outras, isso pode ser visto claramente no convívio em sociedade. Um exemplo é a cultura do Rio Grande do Sul, que predominantemente faz uso de vestimentas gaúchas para manter viva o tradicionalismo regional, seus costumes, sua alimentação (churrasco) e sua bebida (chimarrão), entre outras características.

Conceituando valores, são crenças e conceitos básicos numa organização. Eles formam o coração da cultura (Deal & Kennedy apud Freitas, 1991.p. 14) . As gerações ao tentar passar esses valores, crenças para as novas gerações, deixavam perder algo desta época, onde hoje são poucos características destas culturas que encontramos. Isso decorre das mudanças culturais já citadas, que de acordo com a época, com o grupo que está inserido tudo se modifica. Porém, devemos tentar manter um pouco destas culturas vivas na cultura em que estamos inseridos.

> É através da interiorização dos modos de pensar, de sentir e de agir, ou seja, dos modelos culturais próprios de uma dada sociedade ou grupo de indivíduos que se torna possível a continuidade das culturas ou subculturas dos diferentes grupos sociais. (Cuche, 1999).

Não devemos comparar uma cultura da outra nem avalia-la ou rejeitá-la, devido a ser minoritária, porque isso só irá levar ao não reconhecimento de especificidades culturais diferentes. Ainda para Cuche, (1999) cada cultura é dotada de um estilo particular que se exprime, através das crenças, dos costumes, e também da arte... Este espírito, próprio de cada cultura, influi sobre o comportamento dos indivíduos. Segundo Morin (2001):

> A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (p. 56)

Ressaltando as mudanças culturais Solberg apud Freitas (1991.p.25) vê uma demonstração de que a cultura pode ser mudada, alterando comportamentos e atitudes, desenvolvendo uma nova visão de mundo. Assim, percebe-se que com

essas mudanças ocorridas em cada cultura, criam-se novos hábitos, novos valores, novos comportamentos para que determinado grupo viva em sociedade. São estas mudanças que determinam a cultura, decorrendo da época, da sociedade e da geração. Nenhuma destas mudanças está inadequada para a sociedade, porém, cada uma foi determinada por um grupo em determinada época.

> Á medida que as pessoas convivem através do tempo, elas trazem ou criam certas expectativas a respeito de seus comportamentos. Toda cultura tem maneiras de fazer coisas, as quais o autor denomina "normas", que influenciam seus membros, ou seja, todo o comportamento que é esperado, aceito ou apoiado pelo grupo, esteja tal comportamento fixado formalmente ou não. Assim, a norma é o comportamento sancionado, através do qual as pessoas são recompensadas ou punidas, confrontadas ou encorajadas, ou postas em ostracismo quando violam as normas. (Allen apud Freitas, 1991.p.33).

Conclui-se que , quando inserido em uma determinada cultura, os membros devem seguir os costumes, valores, saberes, regras, entre outros fatores determinantes. Acredita-se que muito destes valores importantes já se perdeu nesta transição de uma cultura para outra.

REFERÊNCIAS

CUCHE, D. **A noção de culturas nas ciências sociais**. Fim de século, Lisboa. 1999.

DIEHL, Astor Antonio. A cultura historiográfica: memória, identidade e representação. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Os estudos culturais**.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade.** 1990.

GUY, Debord. **A sociedade do espetáculo**. Rio de janeiro: contraponto, 1997.

LULL, James. Cultura y poder cultural. In: LULL, James. **Medios, comunicación, cultura**. Buenos Aires: Polity Press, 1995. p. 92-118.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Mapa noturno para explorar o novo campo/ O popular que nos interpela a partir do massivo. IN: MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. RJ;

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Cortez, São Paulo, Brasil.2001.

PINTO, Virgilio Noya. **Comunicação e cultura brasileira**. 1986.

SMITH, Kay Birket. **História da cultura:** origem e evolução. 2. ed.

AFRICANIDADES BRASILEIRAS

Elis Regina de Abreu
Maria Eloiza de Abreu Becker

RESUMO

O presente trabalho integra uma série de ações pedagógicas que vem sendo realizadas ao longo dos últimos quatro anos em turmas do primeiro ano do segundo ciclo do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcírio Goulart Loureiro, localizada no Bairro Partenon em Porto Alegre. Tratam-se de duas atividades desencadeadas a partir das proposições do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola 1ª edição, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Num primeiro momento convidamos um "Griôt" para compartilhar seu conhecimento com o grupo e em seguida buscamos ornamentar a sala com elementos que promovessem a ambiência racial no contexto escolar. Ambas foram sistematizadas de modo a otimizar as aprendizagens e descobertas, organizadas em três etapas. A primeira "Estudo da realidade" partiu da demanda real dos alunos, através da escuta dos conceitos trazidos em suas vivências que tornaram-se objeto de estudo, assumindo a forma de*projeto,* cuja duração não restringiu-se a nenhuma imposição de calendário. Essa discussão conduziu à segunda etapa "A organização do conhecimento", através da qual articularam-se as diferentes áreas de conhecimento. Por fim, vivenciamos as aprendizagens em sala de aula através da "Aplicação do conhecimento". Ainda que não possamos materializar a escola como espaço de convivência onde a diversidade se manifeste de modo livre e desnuda de preconceitos - pois forjada e permeada pelos limites historicamente enraizados nas lógicas de exclusão e discriminação - acreditamos ser fundamental a mediação do educador diante do compromisso pela transformação destas relações.

Palavras-chave: UNIAFRO. Ensino Fundamental.Griôt. Africanidades. Transformação.

Pensar em escola pública significa pensar em um espaço social dinâmico. Portanto, em constante movimento. Espaço em que decisões administrativas, pedagógicas e políticas são tomadas no dia a dia e onde convivem e interagem diferentes sujeitos sociais. A organização desse ambiente é calcada numa estrutura de relações que não é neutra, pois reflete a centralização ou descentralização do poder, repassando e transmitindo conhecimentos abstratos, ou construindo-os a partir da realidade e da experiência dos sujeitos, podendo impor padrões e concepções a partir da lógica vigente (individualismo, competitividade, educação de resultados), ou respeitar valores multiculturais, peculiaridades étnicas, a diversidade social e a historicidade da comunidade local.

Certamente estamos longe de materializar a escola como espaço de convivência onde as diversidadesse manifestem de modo livre e desnuda de preconceitos, discriminações e dificuldades. Pois, não somos neutros. Carregamos em nosso fazer preconceitos, limites humanos historicamente enraizados, numa lógica de exclusão e discriminação. Mas, aqui defendemos uma posição em que a mediação do educador busca justamente o compromisso com a transformação destas relações, e assim, os conteúdos assumem um novo lugar na vida dos sujeitos, tal como Vasconcellos afirma:

> Entendemos que conteúdo significativo não é obrigatoriamente aquele que é útil, que tenha alguma aplicação palpável (visão pragmática) e assim aquele que corresponde a alguma necessidade do sujeito no seu processo de desenvolvimento e que também o ajuda compreender a realidade, com vistas a sua transformação. (1999, p. 122)

Nesta direção a seleção de conteúdos se faz a partir da demanda real dos sujeitos da sala de aula, resgatando sentidos e significados e com a ajuda de Freire nos questionamos:

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (1999, p.34)

Assumimos como ponto de partida a escuta significativa dos conceitos trazidos pelos estudantes em suas vivências cotidianas, através do ESTUDO DE REALIDADE, em que as falas e observações de atitudes de convivência entre os estudantes, se tornaram objeto de trabalho, organizadosnuma perspectiva de "projeto" onde não há preocupação com a determinação do tempo de duração.

A partir de falas significativas, tais como "Cabelo de Bombril", "Neguinho sujo", "Neguinha do fubá", "Macaco", "Seu nego idiota", "Seu burro", "Cala boca seu imbecil", identificamos alguns conceitos a serem trabalhados e que foram articulados entre todas as áreas de forma equilibrada. Este momento se caracterizou como a ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.

Olhando para a realidade da turma nos problematizamosquanto as nossas diferenças, tais como: Quantos estudantes? Quantos meninos? Quantas meninas? Quais as diferenças físicas? Cabelo crespo? Cabelo liso? Cor da pele? Porque nossas características são diferentes entre nós?De onde viemos?Quem estava aqui antes de nós?

Reconhecemos nossas características físicas e construímos vários gráficos que nos identificaram como sujeitos diferentes entre nós, surgindo curiosidadesque promoveram a busca de novas descobertas sobre nossas identidades. Fizemos uma pesquisa de nossas origens junto às famílias, o que nos levou ao exercício da localização espacial dos diferentes continentes e países (globo terrestre), contribuindopara a realização de uma viagem ao passado,na busca por elementos históricos que nos ajudassema compreender a vida no planeta, a evolução humana, a África como berço da humanidadee umaretomada da históriaa partir da África na formação do povo brasileiro. Alguns conceitos se fizeram mais marcantes no trabalho, tais como: colonização; exploração; discriminação; preconceito; dominação; escravização; racismo; etnias.

Alguns artefatos foram trazidos para aprofundar estas reflexões e aprendizagens, entre eles: "Da África ao Brasil" (texto áudio visual), "Que cor é minha cor" (livro impresso), "As meninas negras" (livro impresso), "O amigo do rei" (livro impresso). Construímos uma*roda dos diferentes marrons*, com recortes e colagens de vários tons de marrons. Nas vivências destes momentos, novos conceitos emergiram provocando o diálogo sobre as nossas diferenças genéticas, cor de pele, cabelo, diferenças de classe social e econômica, gênero e étnica.

Dando continuidade ao trabalho e, provocadas pela proposta do UNIAFRO/UFRGSsobre a importância de resgatar e valorizar os saberes populares,convidamos um Griôt para visitar a turma: um morador do bairro, negro e com 80 anos de idade. O senhor Ivo.

Este bate-papo carregado de emoção resgatou vivências de um período histórico:o senhor Ivo nos contou sobre o trabalho escravo realizado nas granjas em que se dedicava ao plantio e colheita, sem nenhuma remuneração. E isso pós

abolição da escravatura. Contou-nos também que passou a frequentar a escola somente aos 65 anos de idade, pois nos disse que antigamente os negros e pobres não tinham acesso. Falou também sobre a força da mídia escrita que através dos jornais da época difundiam o racismo ao divulgar vagas de trabalho cujos anúncios determinavam critérios para ocupação desses espaços da seguinte forma: "Procura-se moça de boa aparência e cor branca para a vaga de empregada doméstica". Segundo o senhor Ivo *"Eles, os brancos e ricos, não queriam o contato e convívio de seus filhos com pessoas de cor preta, pois parecia que tinham uma doença contagiosa."*

Frente a este depoimento foi questionado pelas crianças quanto ao acesso à leitura eesclareceu: *"Na granja que eu trabalhava, chegou da cidade um negro que tinha aprendido a ler e escrever e ensinou todos nós."*Este foi um momento marcante para todos, pois o senhor Ivo sublinhava em sua fala a importância da solidariedade na socialização do acesso ao conhecimento como instrumento de luta para ocupação de espaços sociais de direito das pessoas negras.

Contou-nos que concluiu o Ensino Fundamental e com muito orgulho mostrou uma publicação em querelata a história de sua vida.Apresentou ainda um atestado expedido pelo poder judiciário, onde consta sua convocação para constituir Júri Popular cujo critério de seleção pressupõe um indivíduo de índole irreparável, o que lhe causa extremo orgulho, visto que, historicamente as marcas do racismo imprimem aos negros o preconceito e a discriminação.

Filosofamos muito em aula quanto ao futuro a ser construído tendo a visão do passado e, neste sentido,acreditamos na possibilidade de que os trabalhos planejados para desconstruir realidades dadas como verdades e a coragem da aventura de alimentar a transformação "nos mostrem caminhos, nos ensinem passos dados para uma educação mais humana e humanizadora". (Dornelles, no prelo).

> Podemos perceber que a ausência de elementos africanos e afrobrasileiros na sala de aula produz o desconhecido, o silenciamento e, ainda, a negativização da história e cultura negra por parte de alunos e professores/as. Nesse caso, podemos observar como a produção de uma ambiência racial na escola passa pelo reconhecimento das africanidades (os elementos africanos que estão presentes em nosso cotidiano), afim de se propiciar a produção de práticas pedagógicas comprometidas com a construção da igualdade racial. (RAMOS, no prelo).

Não conseguimos parar. Mergulhamos ainda mais na proposta do trabalho e iniciamos uma nova aventura: trabalhar a cidade de Porto Alegre trazendo a perspectiva histórica da população negra e suas marcas na cidade, como mais uma ação afirmativa. Retomamos a importância da mão de obra na construção do porto que originou o nome da cidade e passamos pela constituição de bairros em tempos anteriores até os mais atuais, identificando personagens marcantes conhecidos e famosos, bem como, a identidade negra e suas lutas e conquistas políticas expressadas em marcos construídos na cidade através do caminho do negro em Porto Alegre, tais como: o Bará do Mercado, a Pegada Africana, o Tambor, entre outros.

Fomos mobilizadas pelo desafio de dar visibilidade à escola e à comunidade, ao trabalho realizado junto com as crianças, através de um artefato cultural que revelasse um contexto afirmativo.

Vivenciamos neste momento uma perspectiva de construção de ações afirmativas que resgatam e fortalecem a representação de uma África alegre, bonita, viva...

Preparamos uma ambiência com desenhos de animais que foram coloridos pelos estudantes, com um tapete contendo símbolos de negritude - também realizado pelos estudantes, reprodução de imagens de orixás, várias peças de artesanato. Neste processo de construção contamos com a contribuição de colegas que conhecem alguns países do continente africano e assim aglutinamos forças no coletivo da escola enriquecendo o trabalho. A mostra foi muito significativa, pois tivemos uma importante visitação de estudantes, pais, professores. Ocasião em que oferecemos pipoca e canjica para degustação. Participamos de um ritual religioso simbólico, que nos remeteu a algumas práticas das religiões de matriz africana e foi conduzido por uma colega em frente ao Bará reproduzido pelos estudantes.A invisibilidade desses símbolos foi revelada por uma mãe ao se referir ao seu próprio desconhecimento*:"A gente passa por cima e nem repara que tem essas coisas importantes na cidade".*

Nosso trabalho foi reconhecido no sentido de resgatar e fortalecer a importância das africanidades brasileiras e fomos convidadas a manter a exposição por uma semana, para que todos os estudantes da escola pudessem visitar. A partilha de conhecimentos se revelou e as africanidades mostraram-se de forma mais livre e despida de preconceitos contando com o protagonismo de alguns estudantes das turmas para socializar, com todos nós, seus conhecimentos relativos aos orixás e suas histórias. Os estudantes sentiram-se valorizados e legitimados diante do grupo de colegas e professores que nos visitaram eeste foi mais um momento de reafirmação de nosso compromisso. E também de comemoração, pois levamos esta ambiência para além da nossa sala de aula, onde a estampa, a cor, o artesanato, a produção literária, as marcas do negro em Porto Alegre se fizeram artefatos fundamentais para reafirmar o orgulho de nossa origem afro-brasileira, materializando nessas ações o terceiro momento a "APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO".

Não somos ingênuas de acreditar que esse modo diferente de agir e se relacionar com o outro de forma respeitosa e mais solidária esteja consolidado. Mas, mesmo que tenha sido efêmero, valorizamos o que de profundo fica ao final do ano, quando percebemos mais respeito entre os estudantes e seus pares, professores, funcionários e na ocupação dos diferentes espaços da escola, valorizando as diferenças etnicorraciais.

REFERÊNCIAS

COSTA, Madu. **Meninas negras.** Minas Gerais: ed. Mazza, 2006

DORNELLES, Leni Vieira. **Sobre um corpo "estranho":** pensar as diferenças raciais na educação escolar.No prelo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

GIL, Carmen. **Por que somos de cores diferentes?.**São Paulo: ed. Girafinha, 2006

RAMOS, Tanise Müller. A**fricanidades na sala de aula:** a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola. No prelo.

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei.**São Paulo: ed. Salamandra, 2009

RODRIGUES, Martha. **Que cor é minha cor**. Minas Gerais: ed. Mazza, 2006

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: ed. Libertad, 1999.

NARRATIVAS POPULARES DA MICRORREGIÃO DO EXTREMO NOROESTE DO PARANÁ: RESGATE E DIVULGAÇÃO

Elmita Simonetti Pires

RESUMO
O presente trabalho tem por objetivo divulgar o projeto "Memória e Oralidade: Práticas Narrativas da Região Noroeste do Paraná", que se propõe valorizar o universo das comunidades de tradição oral, através do resgate e divulgação de narrativas populares da microrregião do extremo Noroeste do Paraná. Nesse projeto buscou-se narradores de causos e narrativas historiadas dessa região; narradores que foram entrevistados em seu domicílio e as narrativas filmadas. Iniciou-se então a etapa da transcrição dessas narrativas, para nas etapas seguintes serem divulgados os resultados através de minicursos e editoração da coletânea. Acredita-se que à luz da tradição das narrativas populares, cujas características são a oralidade, a memória e os modos ancestrais de contar histórias, transmitem-se valores perdidos, ou já enfraquecidos nas sociedades modernas.

Palavras-chave: Oralidade. Memória. Narrativas populares. Causos. Transcrição.

INTRODUÇÃO

É na memória popular que encontramos um dos mais ricos tesouros da humanidade, os causos, que são passados de geração a geração há milhares de anos e que carregam consigo toda a história, os costumes e valores de um povo. Essas narrativas encerram lições, abordam e discutem os mais diversos temas, além de questões éticas relevantes na convivência cotidiana. É um documento vivo, denunciando costumes, ideais, mentalidades, decisões e julgamentos. É importante que tenhamos uma outra visão do processo cultural como um todo. É preciso que se examine mais de perto, que se amplie o espaço de pesquisa nesta área e que se divulgue os resultados.

Tendo em vista a importância das narrativas orais e seu resgate para a identidade e auto-estima de uma comunidade, propomos essa pesquisa e posterior registro e divulgação dessas narrativas orais da tradição do Noroeste do Paraná.

Por ocasião da colonização do Noroeste do Paraná, nas décadas de 50 e 60, aqui chegaram paulistas, mineiros, gaúchos, catarinenses e, principalmente, nordestinos, para trabalharem nas derrubadas do mato e nas lavouras de café. O povo desta região é fruto de uma hibridização cultural, e aprendeu a conviver com a diferença. Portanto, há aqui variantes linguísticas, regionalismos, sotaques que remontam a diversas regiões do país. Daí a coloração diversificada que se manifesta nas narrativas orais coletadas.

Em fevereiro de 1989, um colóquio internacional foi realizado no Museu Nacional de Artes e Tradições Populares, de Paris. O objetivo do colóquio foi avaliar o impacto social e cultural da volta dos contadores de histórias nos países em que esse fenômeno se manifesta com maior vigor. Na ocasião, Geneviève Calame-Griaule, presidente e diretora de pesquisa do Centre National de la Recherche Scientifique, fez a seguinte afirmação:

> É tempo de chamar a atenção dos pesquisadores especialistas no conto sobre este retorno à oralidade que responde a uma necessidade profunda de nossas sociedades. Enfim, é tempo de perguntar aos próprios contadores o que eles têm a dizer sobre o conto e o contador (CALAME-GRIAULE, 2001, p.12).

Visando atingir os objetivos propostos, este projeto foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica e de campo, sendo o trabalho dividido em cinco etapas. Na primeira etapa foi feito levantamento, seleção e leitura de material bibliográfico sobre cultura popular e literatura e oralidade. Na segunda etapa houve encontros de estudo e curso de formação teórica sobre conceitos relativos à cultura popular, memória e oralidade, e literatura popular, envolvendo os acadêmicos participantes do projeto. Na terceira etapa, traçou-se diretrizes para a pesquisa de campo: região de abrangência, questionários, entrevistas, filmagens. Na quarta etapa, foram feitas as transcrições dessas narrativas, procurando conservar, na medida do possível, a originalidade do vocabulário individual, as imagens e intercorrências do narrador colaborador. Para a quinta e última etapa, traçou-se planos de ação e divulgação dos resultados da pesquisa para as comunidades local e regional através de comunicações, minicursos, organização, editoração e lançamento da coletânea. Tivemos a importante colaboração dos moradores dos diversos municípios da microrregião do extremo Noroeste do Paraná e da Fundação Araucária que nos favoreceu com dois bolsistas, auxiliares da pesquisa.

ORALIDADE E MEMÓRIA, O CONTADOR DE HISTÓRIAS, AS NARRATIVAS POPULARES

Este projeto apoia-se em pressupostos teóricos, em que a ideia básica é que à luz da tradição das narrativas populares cujas características são a oralidade, a memória, os rituais e os modos ancestrais de contar histórias, transmitem-se valores perdidos, ou já enfraquecidos nas sociedades urbanas e modernas. São narrativas que tentam explicar a origem de fatos e fenômenos, para satisfazer a eterna curiosidade humana sobre os mistérios da vida. Campbell, ao tratar da busca da verdade, sentido e de significação da vida através dos tempos, faz a seguinte e esclarecedora afirmação:

> Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. Todos nós precisamos compreender a morte e enfrentar a morte, e todos nós precisamos de ajuda em nossa passagem do nascimento à vida e depois à morte. Precisamos que a vida tenha significação, precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos (CAMPBELL, 2000, p. 11).

Num mundo como esse, qual o valor da memória, e do patrimônio cultural se não existe mais uma experiência a transmitir às novas gerações, se a experiência não vincula mais as pessoas? Como comunicar aos jovens as lições proverbiais das histórias trazidas pela autoridade da velhice? As narrativas do passado, dos ancestrais ou dos tempos idos, quem sabe contá-las e, sobretudo, como contá-las? Que lugar de importância ocupa realmente em nossa sociedade? São questionamentos que ecoam na mente de pesquisadores, estudiosos e educadores preocupados com o futuro das novas gerações, no que concerne ao resgate e valorização da memória para a identidade de um povo.

René Marc da Costa Silva, antropólogo brasileiro, diz que falar de memória é falar de uma faculdade humana. Segundo ele, a memória passa pela percepção de nossos sentidos, como também pelos nossos sonhos e ilusões e afirma:

> Construída sobre estas experiências vividas a memória se finda, por conseguinte, naquilo que é a argamassa, o cimento, tessitura íntima dessas vivências: a linguagem. A linguagem cotidiana, seu léxico e sua sintaxe fornecem a nós, indivíduos ou grupos, os meios de exteriorizar nossa memória em uma narrativa (SILVA, 2008, p. 86).

A tradição oral pode ser vista como uma fonte inesgotável de ensinamentos, saberes que auxiliam homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos a se integrarem no tempo, no espaço e nas tradições. Contar histórias é inerente ao ser humano, todos temos histórias para contar, mergulhados que estamos, ainda que por vezes sem perceber, no patrimônio cultural de mitos, lendas, provérbios, contos, canções de todas as proveniências.

Para a psicanalista Clarissa Pinkola Estés, nas histórias estão inseridas orientações que nos guiam a respeito da complexidade da vida. Elas se apresentam muitas vezes, como ingredientes medicinais, que aliviam, que curam, como diz Estés (1999,): "As histórias são bálsamos medicinais. (...) Elas têm uma força! Não exigem que se faça nada, que se seja nada, que se aja de nenhum modo – basta que prestemos atenção."

ALGUNS RESULTADOS

No período em que se buscou por esses contadores, nos momentos em que os contadores narravam, impossível manter um distanciamento. Foram momentos em que a oralidade acabou por assumir toda a sua importância, mesmo na sociedade contemporânea em que estamos inseridos, sociedade de forte cunho escrito e raros momentos de narração. Foi nessas andanças pelos diversos municípios da microrregião do extremo Noroeste do Paraná, buscando os contadores de causos, que nos surpreendemos com narrativas fantásticas que revelam o cotidiano de nossa gente, suas crenças e suas interpretações para os enigmas da vida e da morte. Impossível ouvi-las e não reagir com espanto e admiração, tão fascinante é o universo da cultura popular dessas comunidades. Segue, uma narrativa coletada e transcrita por nós, das noventa que compõem a coletânea, procurando preservar, na medida do possível, o modo, o linguajar do contador no momento do relato oral.

Dia do Pai da Mata: Isso aconteceu no Estado de Minas. Meu pai contava que aconteceu com um conhecido. Então esse cara foi caçá no dia 20 de agosto, dia de São Barnabé. Todo mundo sabe lá em Minas que esse é o dia do Pai da Mata, que protege os bicho. Nesse dia ninguém pode caçá. Lá eles chama o Pai da Mata de Caipora. O pai do cara avisô:

__ Não vai caçá hoje, não... Que hoje não é dia de caçá.

__ Não?! Ah! Eu vo caçá, sim.

O cervo come flor de ipê. O caçador subiu em cima do ipê, pegô um gaio, marrou um acento e ficô esperano lá em cima. Quano o cervo viesse pra comê a flor, lá de cima ele atirava e matava. E o cara foi fazê isso bem no dia 20 de agosto. O pai dele disse que não era dia de caçá. Ele teimô e foi.

Dali a poco chegô... Chegô dois cervo: a fêmea e o fiotinho. Não sabia em qual atirá... Resolveu e atirô na grande. A fêmea deu um pulo pra lá, pra cá e correu... O caçador desceu do ipê numa carrera... Mas a caça sumiu no mato.

Quano voltava, no trilho de casa, um tatu apareceu na frente dele. Queria pegá no rabo do tatu... Pega, num pega... Na hora que ele abaxava pra pegá no rabo do tatu, ele já tava lá adiante. Quano agachava de novo via o tatu correno lá na frente. Aí o tatu chegô num pé de toco e começô a cavucá. O tatu cavucano, cavucano... O caçador chegô, garrô e foi puxano o tatu pelo rabo. O tatu vira a cabeça pra ele e fala assim:

__ Vai puxá o rabo do seu pai fi duma égua!

O cara espantado, largô desse tatu na hora. O tatu entrô no buraco e ele pensô:

__ Vo matá esse tatu! Ele entrô aí no buraco... Eu vo esperá ele saí. Quano ele saí eu pego e mato.

E ficô esperano, esperano... Chegô na boca do buraco e viu uma cobra saino de lá. A cobra foi saino, saino... Ele ficô até meia noite e a cobra não cabô de saí. Tá saino até hoje. E o tatu sumiu, se transformô em cobra. O povo diz que isso é coisa da Caipora.

Transcrição: Elmita Simonetti Pires
Origem: Causo contado por Driolino Crisóstemo Lima, morador de Loanda, PR, coletado em 12/10/2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo o mundo ocidental elaborado seus domínios políticos e práticas sociais através da escrita, o estudo da oralidade acabava sempre relacionado à ideia de que as comunidades de cultura marcadamente oral pertenciam a grupos mais primitivos e atrasados. Sabe-se, porém, que foi justamente essa oralidade que manteve por milênios, a organização de sociedades estruturadas, fixando normas de comportamento, costumes, fazeres e criando narrativas míticas que se perpetuaram, chegando até nossos dias. Nas comunidades culturalmente marcadas pela oralidade, sempre houve uma percepção da linguagem como sendo viva, dinâmica, solta, de um poder mágico e transformador. Eduardo Galeano, escritor uruguaio, em sua obra *As palavras andantes,* nos ilustra essa força deflagradora da palavra:

> Os contadores de histórias (...) só podem contar enquanto a neve cai. A tradição manda que seja assim. Os índios do norte da América têm muito cuidado com esta questão dos contos. Dizem que quando os contos soam, as plantas não se preocupam em crescer e os pássaros esquecem a comida de seus filhotes (GALEANO, 1994, p.9).

Sobre a recusa da ideia de considerar como subalternas as narrativas populares e sobre a importância e urgência do seu resgate para que se perpetuem, fazemos nossas as palavras de Salman Rushdie (RUSHDIE, 1998), quando afirma que “todas as Histórias vêm do grande mar de histórias... a fantástica busca das palavras enfrentando as forças tenebrosas da escuridão e do silêncio...”

Podemos ser os novos guardiões e guardiãs, responsáveis por construir novas histórias, recriar enredos éticos e dignos, valorizar culturas e sermos portadores das vozes esquecidas de um passado mais longínquo, e de um passado mais próximo.

A missão do poder da palavra está conosco. Basta sabermos usá-la, como os sábios contadores de outrora, e mergulharmos nos mistérios desconhecidos, que

nos revelam como lidar com os conflitos, com as mudanças, com as diferenças, com a convivência em sociedade nas singularidades das formas de ser e viver. Basta abrir as portas e deixar as histórias aflorarem, como nos aconselha Estés (1999): “Espero que vocês saiam e deixem que as histórias lhes aconteçam, que vocês as elaborem, que as reguem com seu sangue, suas lágrimas e seu riso até que elas floresçam, até que você mesma esteja em flor.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALAME-GRIAULE, G. **Le renouveau du conte.** Paris: CMRS, 2001.

CAMPBELL, J. **Para viver os mitos***.* São Paulo: Cultrix, 2000.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos:** mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro; Rocco, 1999.

GALEANO, E. **As palavras andantes***.* Porto Alegre: L&PM, 1994.

RUSHDIE, S. **Haroun e o mar de histórias***.* S. Paulo: Companhia da Letras, 1998.

SILVA, R. M. C. (Org.). **Cultura Popular e Educação**. Brasília: SEED/MEC, 2008.

ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA ANGOLANA NO CONTO "O FETO" DE JOÃO MELO

Emanoeli Ballin Picolotto
Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

A literatura de Angola surge como denúncia e representação da realidade do povo africano. Um autor representativo desse tipo de literatura é João Melo, que em *Filhos da Pátria,* faz questionamentos acerca de identidade angolana, assim como a opressão existente no país. O objetivo dessa pesquisa é refletir sobre a constituição da personagem feminina no conto "O feto", publicado na antologia de 2001. A pesquisa desenvolve-se através de análises e interpretações dos contos literárias, baseando-se em pesquisas bibliográficas acerca da literatura africana de expressão portuguesa bem como acerca da constituição da mulher na literatura. Os resultados mostram que o conto do escritor africano, a partir de uma narrativa linear e de prosa poética, representa a opressão vivida pelas mulheres na história recente do país que, mesmo tendo conquistado sua independência, não trouxe às mulheres melhores condições de vida.

Palavras-chave: Literatura Angolana. João Melo. Personagens femininas.

INTRODUÇÃO

A literatura angolana se destaca por possuir como temáticas recorrentes a violência, a pobreza da população e os diversos conflitos existentes no país. Segundo Diniz (2012) há nessas literaturas elementos que representam a denúncia da realidade, que está em fase de transição do colonialismo para o capitalismo, e uma representação da história de países africanos onde "coexistem a pós-modernidade e a tentativa de afirmação da tradição" (DINIZ, 2012, p. 11).

Um autor importante desse tipo de literatura é João Melo, que através de seus contos e personagens mostra a opressão existente no país, especialmente as más condições de vida da população. Segundo Camargo (2010) nas obras de João Melo intensificam-se as referências a desigualdades sociais, porque ele traz para o centro da narrativa pessoas de diferentes lugares e etnias, que relatam suas dificuldades ao leitor e buscam novas formas de sobrevivência. Assim, na obra do escritor, pode ser vista uma espécie de painel da história recente de Angola, acentuando-se a perspectiva da marginalização social.

Considerando a produção literária de João Melo, que consiste em contos, crônicas, poemas e ensaios, este trabalho tem como *corpus*de análise o conto "O feto" que faz parte do livro *Filhos da Pátria,* escrito em 2001 e publicado no Brasil em 2008. A antologia, segundo Santos (2009), aponta para uma critica na qual a sociedade angolana se insere, e percebemos que também vislumbra contos com qualidades estéticas que, de certa forma, afastam o texto de João Melo a tendências literárias neorealistas e documentais de autores de período pré-independência:

> [...] percebemos, através dessa obra, a superação do discurso de afirmação nacional frente à situação colonial. Ainda que comprometida com o social, temos aqui um exemplo da literatura de um povo já amadurecido, capaz de se projetar agora para uma dimensão além do nacional, certamente muito mais literária e absolutamente interessante. Um passo adiante para os estudos das literaturas pós-coloniais de língua portuguesa. (SANTOS, 2009, p. 06).

Em “O feto”, nono conto da obra de João Melo, visualizamos um narrador-personagem feminino que conta como aconteceu o seu aborto e porque fez isso. Ela está dando explicações sobre seu feto que está jogado no lixo, e o que a levou entrar para a prostituição aos 13 anos de idade e a sair do interior e mudar-se para a capital Luanda.

A partir desse contexto narrativo, o objetivo deste estudo é refletir sobre a constituição das personagens femininas no conto “O feto”. A pesquisa dar-se-á através de análises e interpretações do conto literário, a partir do método da literatura comparada, baseando-se em pesquisas bibliográficas acerca da literatura africana de expressão portuguesa.

REPRESENTAÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA EM “O FETO”, DE JOÃO MELO

O conto a ser analisado é “O feto”, nessa narrativa João Melo traz a tona o aborto, através de um narrador-personagem que conta como ocorrerá seu aborto e o porquê de ter jogado seu feto no lixo. Nesse conto “a personagem passa a ser uma metonímia das adolescentes angolanas que fazem da prostituição o meio de sobrevivência pelas ruas de Luanda”. (GEHLEN, 2010, p.146). Como veremos no fragmento a seguir onde a menina narra como foi o dia em que sua mãe pediu para que ela se prostituísse:

> [...] mas naquele dia me pôs outra vez no colo, me falou, filha é melhor você começar arrumar tua vida, de noite começa ir na cidade, arranja uns homens, traz algum dinheiro pra gente comer, é melhor, filha, é melhor, eu tinha treze anos, quase não tinha chuchas, os homens gostaram de mim, brancos, pretos, mulatos, tudo. (MELO, 2001, p.142).

Como visualizado no fragmento acima a menina passa a se prostituir a pedidos da mãe, para garantir a sobrevivência da família. Essa narrativa trata-se de um desabafo por parte do narrador-personagem que aos poucos vai tornando-se em lamento. Segundo Gehlen (2010) a história dessa menina não difere-se de tantas outras marcadas pela guerra civil angolana, que precisam trabalhar para tentar conseguir melhores condições de vida: “[...] eu vim do mato há pouco tempo, fugida da guerra, se na verdade sou puta porque minha mãe me mandou, pois estamos completamente sós e passamos fome quase todos os dias” (MELO,2001, p.145).

A linguagem utilizada pela jovem é coloquial, ela no decorrer da narrativa relata sua trajetória de vida através de um discurso direto sem parágrafos, somente com a utilização de vírgulas. Ainda quando criança, junto com sua família precisou sair da sua casa no mato por causa da guerra, segundo ela tudo no mato pegou fogo, inclusive seus irmãos desapareceram na guerra. Dessa forma a jovem com seu pai e sua mãe vieram para a cidade em busca de melhores condições de vida, mas seu pai não queria trabalhar e o que fazia era dar porrada em sua mãe:

> [...]desde que chagámos do mato vida dela é só levar porrada do meu pai, o meu pai não trabalha, de manhã fica só a olhar lá muito longe, o coração dele ninguém que sabe onde está, de tarde vai na praça chupar caporroto, de noite todos os dias porrada na minha mãe, os meus dois irmãos desapareceram na guerra. (MELO, 2001, p.141).

Segundo Diniz (2012) essa família migrou do interior do país para a capital em busca de melhores condições de vida, não por vontade própria, mas porque tiveram sua família punida de maneira cruel,mal sabiam que em Luanda teriam que passar por circunstâncias que a levariam para a criminalidade.

Durante a narrativa a jovem é questionada por policiais, jornalistas, sobre os motivos que a levaram jogar seu feto no lixo. Segundo Diniz (2012) a participação das mídias aborrecia a garota, pois eles não estavam ali buscando encontrar uma solução para a miséria, prostituição em que ela encontrava-se, mas sim debater sobre o aborto, o feto encontrado no lixo:

> Lá estão todos a observar e julgar a ação da menina e não as condições que a levaram a praticar tal crime. Abismaram-se ao ver com quanta indiferença referia-se ao feto, mas não pararam para entender que ela tem uma vida marcada pela indiferença, trata-se de uma pessoa anônima, uma menina sem nome. (DINIZ, 2012, p.58).

A menina como podemos observar acima estava sendo julgada pelo dano que cometeu, mas ninguém enxergava os motivos que a levaram fazer esse crime, pois como ela mesma afirmou em vários pontos da narrativa as coisas em Angola não andavam bem: "[...] como está a vida em Angola é melhor morrer dentro de uma placenta do que sobreviver e ter de sofrer como eu e minha mão estamos a sofrer." (MELO, 2001, p.174). Neste fragmento visualizamos uma visão negativa de Angola por parte da jovem, que não queria esse de futuro de miséria e prostituição para seu filho, achando melhor cometer o aborto a ter que um dia ver seu filho nessa situação que ela encontra-se.

Em relação ao narrador da história, pode-se destacar que se trata de um narrador-personagem, que conta e participa da narrativa, colocando o ponto de vista da mulher perante aos fatos que teria vivenciado e vendo estes como relacionados ao poder de comando masculino. Esse tipo de narrador é conceituado, conforme Frye, apudSchwantes (2006),de narrador homodiegético:

> [...] o narrador homodiegético feminino é, por si só, subversivo, uma vez que a mulher está narrando, ao invés de ser narrada. Há uma interdependência de personagem e enredo, cada um determinando o outro. Em uma cultura centrada em valores masculinos, as personagens femininas estão encerradas nos "textos da feminilidade", nos quais elas seguem destinos à sombra dos personagens masculinos, cumprindo as expectativas deles em relação a elas. A narradora homodiegética, ao contrário, cria o espaço necessário ao desenvolvimento de outro tipo de enredo para as protagonistas femininas. (FRYE apud SCHWANTES, 2006, p. 07-08).

O narrador homodiegético conforme exposto acima é encontrado em textos que o narrador-personagem é do sexo feminino, sendo assim esses textos que possuem esse tipo de narrador se diferem dasnarrativasem que os personagens masculinos aparecem com mais destaque. No conto "O feto",a narradora homodiegética cria um espaço que insere como personagem principal a mulher (e não o homem), narrando sua vida e os motivos que a levaram cometer o suicídio do filho que estava sendo gerado.Torna-se dessa forma o sujeito de sua própria história.

No conto "O feto", encontramos uma jovem menina, sem infância, sem oportunidade de brincar, estudar, apenas com sonhos, que precocemente foram acabados, pois precisou trabalhar cedo para o sustento da família, tornou-se, tanto

ela como sua mãe vitimas daquela sociedade que as julga sem se colocar em seus lugares, e que agora está ali as enchendo de perguntas e ameaçando prende-las, e naquele momento de angústia só o que ela deseja era voltar para a placenta de sua mãe e não passar por aquela situação:

> [...] eu só quero paz, quero sentar-me no teu colo e adormecer como antigamente quando estávamos no mato antes da guerra chegar, quero sossego e tranquilidade, quero regressar de novo para o interior da tua placenta, mãe. (MELO, 2001, p.149).

De acordo com o fragmento acima a narradora só queria paz, viver a vida que tinha antigamente quando morava no mato, antes da guerra, sem preocupar-se com nada, desejando fugir de tudo aquilo que está acontecendo e a saída almejada por ela era a de regressar novamente ao útero de sua mãe, pois lá ela estava certa que encontraria tranquilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A personagem feminina do conto em análise representa a história das mulheres africanas assim como a história de mulheres oprimidas. Em “O feto” a narradora-personagem, cujo nome não é mencionado em alusão a um anonimato e indiferença a ela associada na sociedade angolana, precisou sair do mato, do interior do paíscom sua família e ir morar na cidade por causa da guerra, tendo que encontrar no novo lugar uma nova forma de sobrevivência. De certa forma ela se tornou uma estrangeira, já que na cidade encontrou uma realidade diferente da do mato,assim elarepresenta as várias mulheres que,para adquirir o sustento de sua família, desempenham uma tarefa que muitas vezes não é bem vista pela sociedade.

A personagem feminina de “O feto” representaas mulheres angolanas, que precisam achar formas nem sempre adequadas moralmente de adquirir o sustento da sua família. Dessa forma, João Melo, através de uma escrita linear e de fácil entendimento, buscou mostrar no conto a condição da mulher na sociedade angolana,fazendo com que o leitor acredite “que é possível produzir uma literatura atual a partir da visão do passado e de um presente ainda em construção” (COSTA, 2009, p. 05). Através dessa perspectiva ele traz condicionamentos que levam o leitor a refletir sobre essa temática tão recorrente na sociedade angolana contemporânea.

Os contos que compõem a obra *Filhos da Pátria*mostram retratos da sociedade angolana, uma vez que João Melo representa a realidade de forma direta e crua, através de diferentes personagens, homens, mulheres, adolescentes. Segundo Almeida (2013) o autor angolano tem como temática ao longo dos contos a identidade angolana, buscando “discutir quem são os filhos dessa pátria Angola, o que pensam, o que querem, para onde vão” (ALMEIDA, 2013, p. 03). Recorrendo a essa meta, a identidade da personagem feminina no conto discutido é pautada pela degradação da condição humana, pois ela não é sujeito de sua história, mas vítimas de uma sociedade repleta de pobreza e desigualdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruna Borges de. Sérgio Vaz e João Melo: abordagem de espaços urbanos. **Revista Nau Literário:** crítica e teoria de literaturas. vol. 09. n. 01. Jan/jun

2013. Disponível em:http://www.seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/44168/27984Acesso em:22mai. 2014.

CAMARGO, Patrícia. **Luuanda e Filhos da Pátria: Leitura em Movimento.** 2010. 126f.Dissertação (Mestrado em Letras. Universidade Federal Fluminense) Niterói, 2010.

COSTA, Maristela. Resenha Crítica sobre a obra *Filhos da Pátria* de João Melo. Resenha: (Centro Universitário Fundação Santo André). Santo André, 2009. Disponível em: Acesso em: 23 mai. 2014.

DINIZ, Ana Maria Almeida Carneiro. **Filhos da Pátria:** a representação de identidades angolanas na literatura de João Melo. 2012.113f.Dissertação(Mestrado em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Pau dos Ferros, 2012.

GEHLEN, Rejane Seitenfuss. **Angola sob a contística pós-colonial de João Melo.** 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões) Frederico Westphalen, 2010.

MELO, João. **Filhos da Pátria.** Lisboa: Caminho, 2001.

SANTOS, Emanuelle Rodrigues dos. Filhos da Pátria de João Melo. Resenha **Revista Crioula**. n. 5, maio/2009. Disponível em:file:///C:/Users/Emanueli/Downloads/54951-68927-1-SM%20(1).pdf. Acesso em: 12 mar. 2014.

SCHWANTES, Cíntia. Dilemas da representação feminina. **Revista do Niesc.** n. 6, 2006. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3734/1/ARTIGO_DilemasRepresenta%C3%A7%C3%A3oFeminina.pdf?origin=publication_detail . Acesso: 18 abr. 2014.

ANÁLISE DE CANÇÕES DE TEMÁTICA INDÍGENA: QUE CULTURA SE REPRESENTA NESSAS OBRAS?

Eunice Ribeiro da Silva
Maristela Patzer

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre a representação da cultura indígena em canções exploradas na educação infantil, tendo como objetivo estudar a representação da cultura indígena em canções que fazem parte de práticas escolares da educação infantil. O objetivo geral do trabalho é identificar em que medida essas produções promovem ou não uma valorização de tal cultura. A pesquisa foi realizada a partir de estudos bibliográficos e análises de três canções: “Os indiozinhos”, “Na tribo eles vivem” e “Brincar de índio”, usando-se referenciais como os de Maria Aparecida Bergamaschi e Luana B. Gomes, 2012 sobre a cultura indígena.Dentre os resultados da investigação, destacam-se : a permanência de esterótipos de representação do índio, tal como o uso de cocar e de outros adereços; a ideia de que a cultura deve ser valorizada e lembrada apenas no Dia do Índio, os índios vivem apenas em comunidades tribais sem acesso á escolarização e ao desenvolvimento da intelectualidade; essas produções ratificam o estigma de inferioridade do homem indígena e de sua cultura.

Palavras-chave: Cultura Indígena. Canções Indígenas. Leitura Crítica.

INTRODUÇÃO

A cultura brasileira é muito diversificada, temos muitas manifestações importantes, sendo a indígena uma delas, representada em várias produções como: poesia, canções, esculturas, etc. Nesse contexto, surge a lei federal nº11.645/2008, que cria a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, torna-se ainda mais relevante refletir sobre a inserção da cultura indígena no ambiente cultural e educacional brasileiro. Sendo assim, a proposta deste estudo é refletir sobre:”Representação da cultura indígena em canções exploradas na educação infantil”.

O objetivo geral deste trabalho é estudar a representação da cultura indígena em canções que fazem parte de práticas escolares da educação infantil; bem como identificar em que medida essas produções promovem ou não uma valorização de tal cultura.

O trabalho também visa analisar como a cultura indígena é abordada em canções que circulam no contexto escolar para ampliar o debate sobre a presença e valorização da cultura indígena atualmente, salientando valores culturais que são cultuados por essas produções.

Para alcançar tais objetivos, algumas questões problematizadoras norteiam a pesquisa: Como a cultura indígena é abordada nas canções infantis? Que traços dessa cultura são apresentados nessas canções? Ao constituir essas representações teremos que ter muito cuidado pois, de acordo com Rogier Chartier, 1990:16-17; “as representações são os modos pelos quais diferentes contextos sociais são construídos tendo por parte seus sistemas próprios de classificações, de visões, delimitações e formas de apreensão do real em diferentes lugares e momentos.”

É importante ressaltar que o estudo surge por algumas razões, entre as quais, a necessidade de refletir sobre o uso das canções indígenas infantis no trabalho pedagógico as quais estão muito presente no dia a dia da comunidade escolar.
Além disso, como professores, temos o dever, regulamentado em lei, de trabalhar com a cultura indígena, e o conhecimento sobre as canções infantis é fator importante para atender a essa demanda.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho contempla a análise de três canções. Uma é "Os indiozinhos", composta por Domínio Público e cantada por Eliana, na qual tematiza os dez indiozinhos em seu ambiente natural,caçando e pescando. A outra canção analisada é "Na tribo eles vivem",2013,composta por John Lennon e cantada por Patati Patatá, explora a tranquilidade da vida em uma aldeia, mantendo sua cultura e seus costumes. A terceira canção "Brincar de índio",1989, composta por Renan de Morais e Maurício Vidal e cantada pela Xuxa, faz um convite para que todos podem brincar de ser índio quando quiserem.

A análise dessas canções infantis permite-nos algumas considerações. Em relação ao modo como a cultura indígena é representada, observamos que a primeira e a segunda canção apresentam essa cultura como da época em que o Brasil foi descoberto, em que eles viviam em oca num ambiente tranqüilo, caçavam e pescavam,comiam raízes e mantinham sua crença em um Deus Tupã, falavam apenas a língua Tupi-Guaraní.

Na terceira canção faz-se uma sátira a cultura indígena convidando o ouvinte a ser um índio, pegar arco e flecha, a canoa e ir pescar. Nos nossos dias essas armas são apenas enfeite de parede, pois não tem como lutar de igual para igual com o branco se temos hoje armas de fogo que mais rápidas e eficazes. Que utopia pegar a canoa e ir pescar,nos perguntamos como estão nossos rios? Alguns secos pelas grandes estiagens e outros totalmente poluídos sem a presença de nenhum peixe. Quando na canção fala de fazer fogueira, comer do fruto que a terra dá, nos perguntamos essa fogueira será de que? È para fazermos mais poluição? E como está a terra com tantos venenos e secantes, será que produzirá alguma coisa? Ou vamos morrer de fome.Ao se referir que índio não vai mais pra luta, não faz guerra, nos dias atuais estão lutando pelos direitos constitucionais e até mesmo de desapropriação de terras. Estão tendo muitos direitos e os deveres? E a paz que eles pedem no fim da canção, nunca mais terão pois, houve uma grande mudança e muitos deles acompanharam e estão aprendendo com o branco o desejo capitalista e esquecendo que o ser é mais importante que o ter.

Nessas canções constatamos que alguns traços da cultura indígena são apresentados, mas caberá ao professor de educação infantil desmestificar algumas coisas, deixando claro para a criança que o índio é um ser humano, mora em casa, muitos estudam, trabalham e tem uma vida normal. Assim sendo estas canções serão um bom apoio pedagógico.

Além disso, acreditamos que essas produções, ao construírem imagens da cultura indígena brasileira, proporcionam uma valorização dessa cultura à medida que. Os indígenas são representados como agentes de sua história, como afirma Roger Chartier (1990, p.16-17): "representação são os modos pelos quais diferentes contextos sociais são construídos tendo por parte seus sistemas próprios de classificações, de visões, delimitações e formas de apreensão do real em diferentes

lugares e momentos.” como provoca nos versos “Índio ficou sozinho/ Índio quer carinho/ Índio quer de volta a sua paz da canção Brincar de índio cantada pela Xuxa e escrita por Renan de Morais e Maurício Vidal.Vemos alguns exemplos: Índio criança, índio valente inocente sem mágoas.

Entendemos que essas canções promovem uma leitura crítica sobre a imagem do índio, pois de acordo com Oliveira e Moura, 2009, “Há uma oposição Homem branco X Indígenas considerando o homem branco mau, exterminador e aniquilador, enquanto os indígenas seriam os de boa alma, vítimas e inocentes. A representação mocinho x vilão caracteriza-se pela simplificação e pela criação de esterótipos.”

Pensando sobre a presença desses materiais no ensino escolar, ressaltamos que desde a educação infantil os alunos devem ter o contato com esses recursos, mas caberá ao professor trabalhar de forma correta, explorando todo o contexto e explicando que os índios são seres humanos e tem uma vida normal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho permite chegar a algumas considerações, embora não conclusivas, sobre o nosso foco da pesquisa, como: A) As propostas pedagógicas para exploração de temática indígena presente nas canções infantis analisadas caracterizam-se como veiculadoras de representações na medida em que dialoga diretamente com a realidade social em que está inserida como afirma Oliveira e Moura-2009,” podendo ser indiferente ou enganjada ás manifestações políticas de sua época, dialogar criticamente com a realidade econômica ou ser indiferente a ela.” Oportunizando um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de nossa cultura. B) As representações da cultura indígena são diferentes, onde temos os que tratam os índios com costumes, sem conflitos, que vivem felizes de harmonia com a natureza. Existe as representações que mostram o indígena como agentes de sua história e imersos nas mudanças. C) Tais formulações induzem a leitura de que o índio é um ser que está em evolução, pois tem acompanhado os brancos e incorporado alguns padrões de vida a sua cultura. Essas diversidades devem valorizar a sua religiosidade, suas expressões artísticas de maneira s diferentes.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola. **Ensaios de educação intercultural**, v.12, n.1,p. 53-69,Jan/Abr 2012. WWW.curriculosemfronteiras.org

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11465, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília,nº 48, Sessão 1, p.1,11 março de 2008.

CHARTIER, Roger. A história cultural entre prátcas e representações. Lisboa: Difel,1990.

Site utilizado na seleção das canções infantis:
http://educarencantando.blogspot.com.br/2011/04

A INCLUSÃO DOS AFRO-BRASILEIROS NAS UNIVERSIDADES ATRAVÉS DO SISTEMA DE COTAS: JUSTIÇA OU PRIVILÉGIO?

Gabriel Figueiredo de Oliveira

RESUMO

Na perspectiva de um passado opressor e excludente que os negros enfrentaram desde os primórdios da colonização brasileira, sobretudo pelo fato da escravidão, é essencial uma reparação histórica para com os mesmos. Ao pensarmos o cenário social e racial das instituições de ensino superior no Brasil, impõe-se que se trate a questão de políticas afirmativas que visam a reserva de vagas para alunos negros oriundos de escolas públicas. Tais políticas de inclusão, popularmente denominadas como cotas, permitem um olhar sociológico para a análise da excludência, direito à educação e práticas políticas. Salienta-se que a questão da oferta e política das cotas raciais não esgota o debate acerca de outras problemas enfrentados pelos negros, tais como a questão social e a história de exploração e escravidão sofrida por essa etnia. O presente trabalho aborda a questão da legitimidade das cotas raciais nas universidades brasileiras, bem como uma análise e reflexão sobre o conceito de "raça", apresentando e avaliando, também, os argumentos que mais frequentemente têm sido usados a favor e contra tal política afirmativa.

Palavras-chave: Racismo. Ações afirmativas. Afro-brasileiros. Cotas,

No Brasil contemporâneo, a propriedade da terra continua sendo uma das mais concentradas do mundo, onde cerca de apenas 3% da população detém, aproximadamente, cerca de 45% das terras agrícolas disponíveis. Esses dados são 146onseqüências do período colonial, onde a produção era baseada no sistema de (*plantation*), constituído pela grande propriedade rural, produção monocultora voltada à exportação e o trabalho escravo. Dentro desta perspectiva, cerca de 4 milhões de africanos foram trazidos para o Brasil de maneira arbitrária para trabalhar de forma escrava, onde foram submetidos a inúmeras atrocidades, humilhações e sofrimentos. Tal situação com o passar dos séculos, remete a uma criação de estereótipos negativos que foram construídos em torno da negritude, atualmente associadas às mazelas sociais a aos altos índices de criminalidade.

Sendo o Brasil na atualidade, um país altamente miscigenado e multicultural, parte da sociedade e alguns representantes políticos levantaram uma bandeira de oportunizar mais igualdade aos afro-brasileiros. Uma das contestações seria as dificuldades dos afro-brasileiros conseguirem ingressar nas universidades públicas, pelo fato de não ter as mesmas oportunidades e instrução de qualidade das pessoas consideradas da "raça" branca. O termo "raça" não tem nenhuma sustentação biológica, pois todos somos seres humanos, sendo assim, criou-se um conceito político, ideológico e social. Como exemplo, podemos analisar o Movimento Negro, que luta contra os preconceitos e a escravidão, a pessoa para ser considerada negra, são todas aquelas que apresentarem a mesma aparência, sendo assim, prevalece-se a autoavaliação, tornando-se então, uma questão problemática, pois muitos brasileiros envergonham-se e se sentem acuados em se definirem como negros.

Neste contexto, alguns parlamentares, encabeçados pelo Senador Paulo Paim (PT/RS) apresentaram um projeto intitulado Estatuto da Igualdade Racial, projeto de Lei nº 3.198, do ano de 2000, que teve como objetivo expor as dificuldades dos negros na sociedade, tais como a aceitação no mercado de trabalho, a questão da terra e o acesso à justiça, bem como combater qualquer tipo de discriminação em setores sociais e públicos, como o direito à saúde, ao esporte e

lazer e, principalmente, à cultura e à educação, como destaca Paim: “a ideia era fazer um projeto abrangente, abordando a questão dos quilombolas, da mídia, do racismo e das cotas”. Partindo desse pressuposto, foi verificando-se então, a necessidade de atenuar e de certa forma restituir todo um passado de exploração e exclusão à que os afro-brasileiros foram submetidos.

Em termos educacionais, um dos objetivos do Estatuto da Igualdade Racial é o projeto de Lei que deu origem à Lei de Cotas Raciais. A Lei nº 12.711, criada e sancionada em Agosto de 2012, por unanimidade de votos entre os parlamentares, ficou denominada Lei de Cotas. Estabelece que, inicialmente, 25% das vagas das universidades públicas seriam destinadas aos alunos que estudaram e concluíram o Ensino Médio em escolas públicas. Também chamada de política afirmativa, a Lei de cotas raciais tem como objetivo principal oportunizar aos afro-brasileiros acesso às Instituições de Ensino Superior em concorrência igualitária com o resto da população. Portanto, a Lei de cotas raciais é legalmente constituída conforme a nossa Constituição em vigor, mesmo assim, é um caminho visto positivamente por alguns setores da sociedade como redução da exclusão e reparação de um histórico escravocrata, e, por outros, como uma segunda forma de discriminação.

A política de cotas é um tema atual e que ainda gera muita polêmica e controvérsias na sociedade brasileira. Mesmo sabendo das dificuldades da etnia negra para ingressar nas universidades, parte da sociedade ainda contesta tal política de ação afirmativa. Entre os argumentos contra figura o raciocínio de que, dessa maneira, a própria etnia afro-brasileira estaria se “autodiscriminando”. Segundo o raciocínio desses críticos opositores, o oferecimento, e a aceitação das cotas pelo negro confirmaria que este é marginalizado e incapaz, necessitando assim de uma ajuda permanente de um sistema de governo patriarcal. Sendo assim, entende-se que a oferta de cotas seria uma solução paliativa e que mantém um abismo para os afro-brasileiros ingressarem em universidades, reafirmando as diferenças.

Comum é, também, o raciocínio de que haveria prejuízo para vestibulandos que apresentam resultados expressivamente superiores aos de aprovados pelo sistema de cotas, para um mesmo curso, mas que não alcançariam classificação dada a reserva de vagas legal. Segundo estes, haveria uma inversão de valores, pois não se contemplaria e premiaria o vestibulando melhor preparado. Por outro lado, segundo o raciocínio pró-cotas, dado um contexto de exploração, nada mais justo que os afro-brasileiros sejam de certa forma reparados por tais danos, pois existe uma dívida com os afrodescedentes deste a escravidão, e nada mais justo do que ela seja paga o quanto antes. Há ainda alguns, que raciocinam que a adoção de cotas é desnecessária para a integração do negro, visto que essa integração já foi historicamente realizada, já que os brasileiros um povo de uma miscigenação intensa e evidente.

A parcela da população favorável à política das cotas enfatiza que a desproporcionalidade da presença das etnias negras e brancas no ensino superior é gritante. Segundo o professor e sociólogo KabengeleMunanga, o acesso ao ensino superior seria uma das possibilidades de atenuar as desigualdades do contexto histórico opressor aos afro-brasileiros. Conforme menciona Munanga:

> Sempre defendi as cotas na universidade tomando como ponto de partida os estudantes provenientes da escola pública, mas com uma cota definida para os afrodescendentes e outra para os brancos, ou seja, separadas. Por que proponho que sejam separadas? Porque o abismo entre negros e

> brancos é muito grande. Entre os brasileiros com diploma universitário, o porcentual de negros varia entre 2% e 3%. As políticas universalistas não são capazes de diminuir esse abismo. Por Adriana Marcolini,em **Revista CartaCapital.**

Contrastando seu raciocínio com o mito da democracia racial de Gilberto Freyre, ou seja, a crença no convívio fraterno entre brancos e negros, Munanga, afirma que: "o mito já desmoronou, mas no imaginário coletivo a ideia que o nosso problema seja social, de classe socioeconômica, e não da cor da pele, faz com que ele ainda subsista." Entretanto Munanga confirma que houve uma melhora na questão do racismo no Brasil nas últimas décadas, pois atualmente esse tema é amplamente debatido na sociedade, acompanhado pela mídia e analisado por pesquisadores, intelectuais e sociólogos.

Em relação às políticas afirmativas, o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, destaca que: "Ações afirmativas se definem como políticas públicas voltadas a concretização dos princípios constitucional da igualdade material a neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem. [...] Essas medidas visam a combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas a discriminação de fato, que é a absolutamente enraizada na sociedade e, de tão enraizada, as pessoas não a percebem." Em contraponto, Juliana Ferreira Correa, representante do movimento Pardo-Mestiço, se declarou contra a política de cotas raciais, atestando que: "Não podemos simplesmente considerar pardos e negros como iguais, ou que o pardo está inserido na categoria negra. Fazer tal afirmação é também racismo."

Em julho de 2006, intelectuais lançam manifesto contra cotas. Um grupo de 114 intelectuais, artistas e ativistas do movimento negro, entre eles o cantor e compositor Caetano Veloso, o poeta Ferreira Gullar e a professora Yvonne Maggie, lançou ontem um manifesto contra o projeto de lei que institui a política de cotas nas universidades federais e o que cria o Estatuto da Igualdade Racial, com reserva de vagas para negros no ensino superior. Cinco dos signatários entregaram o documento ao então presidente do Senado, Renan Calheiros (PMDB-AL), e da Câmara, Aldo Rebelo (PcdoB-SP). Intitulado "Carta Pública ao Congresso Nacional – Todos têm direitos iguais na República democrática", o texto pede aos parlamentares que rejeitem e repensem os dois projetos. O argumento é que a adoção de políticas específicas para negros pode acirrar conflitos raciais ao dar ênfase ao conceito de raça, além de não atacar o problema estrutural da desigualdade no país, que é a falta de acesso universal à educação de qualidade, em todos os níveis, e qualquer outro tipo de medida seria apenas uma forma paliativa.

Nos meios de comunicação, a cada dia cresce o número de notícia relacionadas a "conflitos étnicos", "discriminação racial", "preconceito" e "xenofobia". Para entendermos a incidência cada vez mais desses conflitos, precisamos questionar a ideia que alguns povos têm de superioridade, pois baseia-se em uma série de justificativas relacionadas a aspectos econômicos e culturais, principalmente. E quem são os outros? Para os russos, os "outros" são os chechenos; para algum cidadão branco norte-americanos, os "outros" podem ser os mexicanos, os cubanos; para muitos judeus, são os palestinos; para muitos brasileiros para que habitam na região Sul, por exemplo, os "outros" são os nordestinos ou, independente da região do país, os que moram na favela.

Atualmente, o Brasil é o país que mais abriga a maior população negra fora da África. Em 2010, de acordo com os dados divulgados com os dados divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A população brasileira é composta pela seguinte composição: 53,8% é formada de brancos; 39,1% de pardos e 6,2% de negros. Em nosso país, perdurou a ideia de que era o melhor exemplo de democracia racial e de harmonia entre raças. No entanto, os indicadores sociais demonstraram o contrário. Os negros e os pardos ganham menos e estudam menos, em geral. Além disso, a origem histórica racial dificulta a colocação do indivíduo no mercado de trabalho. Negros e pardos são os grupos mais atingidos pelo desemprego, e os poucos que conseguem trabalho, a maioria exerce atividades de pouco prestígio e atividades de baixa qualificação. Por essa razão moram em lugares mais pobres e distantes, não contam com serviços públicos básicos (educação, saúde, saneamento, entre outros) e dispõem de poucas opções de lazer.

Segundo a Constituição brasileira, o racismo é considerado crime, onde às atitudes de punição depende de testemunho de uma terceira pessoa e registro de ocorrência policial. A questão é que é difícil comprovar que um emprego foi negado a determinada pessoa por ela ser negra.

É inevitável a polêmica nessas circunstâncias, ainda mais porque uma solução para um problema de tais proporções relevantes e complexas possivelmente não poderá ser resolvidas a curto prazo. Uma solução para o ingresso democrático à universidade seria dar uma educação básica de qualidade para a população em geral, para que gradativamente possa ser possível sanar a questão da exclusão social em que vivem não só os negros pobres, mas os brancos pobres também.

REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/atlasescolar/mapas_pdf/brasil_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

PRESIDÊNCIA DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Lei 12.711.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012 /lei/ l12711.htm> . Acesso em: 18 set.2014

COTAS nas Universidades Federais**.** Disponível em: <www.comciencia.br/reportagens/negros/06.shtml>. Acesso em: 18 set. 2014.

MARCOLINI, Adriana. A educação colabora para a perpetuação do racismo – entrevista a KabengueleMunanga. **Carta capital**,30/12/2013. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo>, Acesso em: 18 set. 2014.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude, usos e sentidos**. São Paulo. Ática, 1988.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

MARCAS DA VIOLÊNCIA CIVILIZATÓRIA EM *O FETO*, UM CONTO ANGOLANO DE JOÃO MELO

Gabriela Coletto
Isabele Corrêa Vasconcelos Fontes Pereira
Silvia Niederauer

RESUMO

O conto *O feto*, publicado em 2001 na coletânea de contos *Filhos da Pátria* de João Melo, situa-se no espaço geográfico e social angolano. Espaço este que deflagra uma sociedade que tenta pertencer a uma cultura distinta, imposta pelo colonizador. Os filhos dessa pátria tentam a sobrevivência diária, como é o caso da personagem de *O feto.* Em meio à prostituição, à violência e à degradação humana, surge a vida. Mas para a personagem, essa suposta vida não passa de um desgraçado feto angolano. Em detrimento da situação apresentada, busca-se desenvolver uma descrição do conto voltada para uma leitura com base na crítica social. Esse estudo pretende averiguar, baseado em referenciais teóricos e análise literária o caráter ficcional da narrativa junto a um discurso documental da vida em Angola, a linguagem oralizada pelo testemunho da personagem-protagonista, bem como, demonstrar as marcas da violência civilizatória pela colonização por parte da metrópole.

Palavras-Chave: Literatura Africana de Língua Portuguesa. Angola. Social.

Muitos dos acontecimentos sociais que circundam os países africanos de Língua Portuguesa acabam por gerar discursos de denúncia, seja por meio da ficcionalidade ou de diferentes manifestações. Para sociedades que estão construindo as suas identidades via produção escrita, nada mais justo do que deixar a marca de sua realidade.

No campo literário, foco deste estudo, se verifica grande circunstancialidade da vida em geral frente às entrelinhas das narrativas. Em contexto angolano mais propriamente, no que passa aos olhos do escritor João Melo, chega-se a uma situação de degradação da população carente e de submissão a países e estrangeiros que prometem auxílio. A partir daí, instaura-se a problemática da maioria dos enredos.

A teórica Margarida Fernandes defende em seu ensaio, *Os textos e os contextos: as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa entre a Ficção e a Realidade* (2002), a relação proximal entre as obras de Literatura Africana e a factualidade do discurso histórico que cerca as ex-colônias de Portugal. Essa premissa, pela qual se verifica essa dualidade discursiva em meio à ficcionalidade, retrata o quadro das condições humanas de culturas que constroem a sua história via literatura.

Assim, são a maioria das manifestações literárias africanas de língua portuguesa, um frigir de personagens reais, enredos verossímeis, narradores testemunhas, linguagem quotidiana, espaço e tempo do aqui e agora. Por isso, Margarida Fernandes (2002, p.39) expõe o fato das primeiras manifestações literárias demonstrarem um valor documental, de violência, de denúncia e de aculturação. Ela menciona, ainda, que as literaturas africanas carregam em sua matriz a essência da oralidade, e que o autor reflete essa essência no ato da criação.

O conto em questão trás em seus meandres essas características: comunicar através do texto o cenário local por meio de elementos que subjazem à realidade existente, desde o contexto social até a linguagem oralizada. Conta a triste situação de uma jovem angolana que teve que prostituir-se para sustentar-se e a sua família. A narrativa em primeira pessoa marca quase que um relato, um desabafo de uma

personagem em conflito. Isso tudo, fruto de acontecimentos históricos que acometeram o interior do país e a sua gente.

A personagem apresenta-se inconformada com a vida que leva, uma vida fria e crua, sem sonhos e perspectivas de futuro, em que a dependência da venda de seu corpo se faz necessária para nutrir a sua própria sobrevivência. Assim como essa história, outras que compõe o livro "Filhos da Pátria" transitam entre o real e o ficcional, identificando personagens que nada mais são do que os verdadeiros filhos de Angola e que vivenciaram a sua história enquanto colônia de Portugal e as inúmeras lutas por independência.

A partir disso, é possível ler o conto tanto como instrumento literário como arcabouço histórico do processo de independência de Angola:

> Quando a intenção é refletir sobre as relações entre o universo da literatura e a constituição da vida nacional, é preciso considerar, de saída, de todo um conjunto de questões que, superando os domínios do especificamente literário, seriam mais comumente associadas a outras áreas do conhecimento como a História, a Antropologia, a Sociologia, a Ciência Política e até mesmo a Geografia. Se o objetivo da reflexão é produzido num contexto tão singular como o que podemos observar em Angola, a opção interdisciplinar torna-se imperioso (CHAVES, 1999, p.29).

Como menciona Rita Chaves, no início do seu ensaio "Literatura e Nacionalidade no Contexto Colonial" (1999), a literatura angolana tende a mesclar-se com diferentes áreas, e o conto "O feto" não é diferente. O seu valor documental centra-se nas passagens em que a protagonista narra o êxodo de sua família para a cidade:

> (...) mas como se a nossa casa no campo não tem mais, desapareceu como os meus irmãos, só tivemos mesmo tempo de carregar algumas imbambas, fugimos, cada um foi pro seu lado, tipo bichos, mas a minha mãe nunca que me deixou, o meu pai lhe encontrámos mais à frente, olhámos pra trás e vimos o fogo a subir, a subir, a subir, andámos à toa até demos encontro na patrulha, nos receberam, bem, mas às vezes penso era melhor se nós tivéssemos perdido, morrido, desaparecido como meus irmãos, como a nossa casa que lhe queimaram na guerra (...) (MELO, 2001, p. 142).

A adolescente foi embora do mato com sua família fugida da guerra, os seus irmãos se perderam em meio a esse tumulto, a sua casa pegou fogo e ela, junto da mãe e do pai tiveram que encontrar um novo local para morar. O seu pai sofre as consequências desse arraso, ele passa a olhar para longe, sai para drogar-se, volta à casa bêbado e violento. A situação fica tão desesperadora para aquela família, que a sua mãe lhe pede que vá em busca de homens e traga algum dinheiro para que comessem.

Várias vezes a jovem remete-se a situação da guerra como o princípio do caos. Ela culpa a guerra pelo que lhe ocorreu, o que teve de abandonar, a fuga para a cidade e o seu novo modo de subsistência. Ao final, o caráter documental fica evidente à medida que pela voz da jovem se percebe o processo de passagem da colonização para a independência de Angola:

> (...) assim como estes pulas, mas quem são eles, representante de quê, ONG's, o que é isso, come-se, mas quem é lhes chamou aqui, esses pulas, não mudam mesmo, pensam que ainda continuam a mandar, ajuda, ora, ora, ajuda de quê, querem masé nos impor os seus hábitos e costumes, as suas fórmulas, os seus padrões (...) (MELO, 2001, p. 148).

Esse desnudar dos problemas locais infere outros como os que se apresentam na sequencia do conto:

> (...) o velho que me tinha acabado de descabaçar, um italiano que estava cá a serviço de uma organização que auxiliava as crianças abandonadas, olhos sombrios e bigode cínico, barriga ligeiramente avantajada e mãos cheias de pelos, pôs-se a rir como um porco enquanto dizia mama mia, mama mia, afinal és virgem, minina, afinal és virgem, ah Dio mio, Dio mio, grazie, há muito tempo que eu queria comer uma virgenzinha negrinha (...) (MELO, 2001, p. 144).

A crítica social retratada no conto é a condição sub-humana em vivem os angolanos no pós-guerra. Além de passarem por todo um processo de lutas por independência, o país fica arrasado após a conquista da independência e, mesmo assim, o povo ainda depende do auxílio de outras nações manter-se. Muitos desses falsos auxílios se dão na utilização das pessoas como objetos e como exploração por parte de algumas ONG's.

> Fundado efetivamente no século XIX, o projeto literário em Angola tem o compromisso com a vida nacional um de seus eixos, Em seu conjunto, as obras vão deslindando a existência de fortes elos de ligação com a situação contextual da qual são testemunhos. O inventário dessa produção, sobretudo a partir de 1930, coloca-nos diante de dois fatos importantes no entendimento de sua história: o lugar ocupado pelas questões em torno do problema colonial e a certeza de que a literatura, através dos tempos, jamais se demitiu da tarefa de corporificar um espaço de resistência à chamada missão civilizadora levada à África pelos europeus. (CHAVES, 1999, p.54).

A personagem do conto revela toda essa crítica comentada por Rita Chaves em seu testemunho (MELO, 2001, p. 147): "(...) o que é que a rádio e a televisão estão a fazer aqui se a morte de um feto não é notícia, sobretudo tratando-se de um feto angolano, pois como está a vida em Angola é melhor morrer dentro da placenta do que sobreviver e ter de sofrer (...)".

Dentre os recursos formais que caracterizam a literatura como denúncia social está o fato de estar, na maioria das vezes, atrelada a história e a evolução de seu povo, se constituir de fatores sociais, informativos, de denúncia e de resistência. "O percurso histórico do continente africano está indissociavelmente ligado ao processo colonial. Os actuais países são entidades políticas com fronteiras traçadas com base nos territórios delimitados pelo expansionismo europeu" (FERNANDES, 2002, p.42).

Em função disso, a literatura tem esse compromisso de traduzir os fatos para uma dimensão irreal: "(...) a literatura constrói um discurso relevante e com sentido onde os elementos ficcionais enquadram de forma alterada elementos próximos do mundo real, o que proporciona legitimidade simbólica e estruturante à obra literária" (FERNANDES, 2002, p. 42).

Quanto ao valor literário da narrativa, pode-se dizer que a própria construção narrativa possui características singulares: a proximidade da narrativa com as marcas da oralidade, o próprio caráter documental, e a presença de expressões locais como "imbambas", "chuchado", "bué" "canuco".

O relato da personagem mostra que a quantidade de choques e traumas sofrida pela personagem fez com que ela perdesse a perspectiva de futuro. Ela não

se impressiona mais com o que lhe acontece, tudo se torna automático e ela perde o seu senso humanitário.

Dentre os elementos citados, o de maior destaque é o tema do conto, isto é, a deterioração de uma adolescente sem sonhos e sem esperanças, refém da violência civilizatória. Ao contar para os policiais, para a rádio e os jornais sobre a sua história ela pouco demonstra comoção e/ou compaixão, pois já não sente-se humana. Tudo o que deseja é voltar para o útero de sua mãe, local em que teria sossego e tranquilidade contrários a sua vida sofrida. A sua vontade é igualar-se aquele ser que desprezou, tornar-se feto novamente.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Rita. Literatura e Nacionalidade no Contexto Colonial. In: **A formação do romance angolano: entre intenções e gestos.** São Paulo: USP, 1999, p. 29 -62.

FERNANDES, Margarida. Os textos e os contextos: as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa entre a ficção e a realidade. *In*: **África subsariana: multiculturalismo, poderes e etnicidades.** GONÇALVES, António Custódio (Org.). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2002. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1277&ft=sim. Acessado em 01/09/2014.

MELO, João. O feto. *In*:_____. **Filhos da Pátria.** Lisboa: Editorial Caminho, 2001, p. 141 – 149.

IDENTIDADE E DIFERENÇA: O FEMININO EM *NIKETCHE: UMA HISTÓRIA DE POLIGAMIA*, DE PAULINA CHIZIANE

Gabriela Coletto
Silvia Niederauer

RESUMO
Busca-se compreender nesse trabalho o processo de construção de identidade feminina na obra *Niketche: uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane, nas malhas narrativas do texto literário. Por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem dialética, foi analisado o processo de construção das personagens femininas no texto ficcional e o enfraquecimento dos homens e da sociedade machista de Moçambique. Tal história parece ser uma analogia à colonização/imposição portuguesa frente à sociedade moçambicana e a tentativa dos sujeitos femininos de alcançarem a liberdade, também, da nação.

Palavras-chave: Identidade feminina. História e ficção. Moçambique.

Podemos chamar de colonização o processo de ocupação de uma região do globo, em geral habitada, que é invadida por povos não provenientes do território a ser ocupado. A colonização é proveniente de países mais poderosos e deflagra um processo perverso cujas consequências perduram na cultura mesmo após o processo de independência. Segundo Said,

> Ter sido colonizado era uma sina com consequências duradouras, injustas e grotescas, especialmente depois da conquista da independência nacional. Pobreza, dependência, subdesenvolvimento, variadas patologias de poder e corrupção [...] (SAID, 2003, p. 115).

O processo de colonização de Moçambique foi longo, iniciou-se em 1498, quando Vasco da Gama, a caminho das Índias, deparou-se com o território africano. Atendendo aos interesses da coroa, iniciou-se um processo de exploração dessa nova colônia com a intenção de agregar as regiões de onde se extraía ouro. Essas extrações, que se tornaram monopólio da Coroa de Portugal, não foram pacíficas, e os habitantes Moçambicanos sentiam-se ameaçados pela supremacia dos portugueses no controle de algumas regiões. A escravidão em Moçambique também foi muito lucrativa para Portugal[3].

A partir do século XX, Moçambique começou a receber expedições comerciais, científicas e militares, permitindo, assim, um maior poder dos colonizadores dentro do país.

Nos anos de 1960, em virtude do crescimento da luta de libertação do país, os portugueses mudaram a sua política e começaram a oferecer oportunidades aos africanos. A educação foi uma delas. A escola primária, que, antes era direito somente de brancos, começou a aceitar crianças negras[10].

Os efeitos da colonização repercutem até hoje pela importância dos resultados da expansão econômica, demográfica e cultural, e mesmo da miscigenação em Moçambique. São, no entanto, complexos os problemas que esse país enfrenta para organizar sua economia em bases mais justas, modernizar suas estruturas e assegurar o progresso social sem comprometer a independência.

[3] http://www.slowfoodbrasil.com/textos/alimentacao-e-cultura/307-colonizacao-e-independencia-em-mocambique-habitos-alimentares-em-mudanca

Para Bhabha (2005, p.111), “O discurso colonial é um aparato de poder da colonização – que reconhece e repudia a diferença cultural, criando ‘povos-sujeitos’ e legitimando os estereótipos do colonizador e do colonizado”. Esse discurso perdura historicamente, atingindotodos os setores da vida moçambicana,mesmo na pós-colonização.

Após um doloroso processo de libertação da colonização portuguesa, Moçambique começou seu processo de reconstrução cultural, política e econômica. Com sua pluralidade linguística e cultural, Moçambique possui várias identidades dentro de um mesmo país. De norte a sul, os valores acumulados pela tradição oral são a maior referência cultural e um inestimável patrimônio que o governo não pode ignorar. E é sobre esse patrimônio linguístico-cultural-identitário que a autora moçambicana Paulina Chiziane foca seu interesse no seu livro *Niketche: uma história de poligamia*(2008).

A respeito da questão identitária feminina Zelita Seabra e Malvina Muszkat(1985) dizem que, pela primeira vez, ao longo da história, acontece que o homem e a mulher começam a encontrar suas solidões específicas, e, assim, passam a crescer juntos, porém, com identidades autônomas. E elas dizem mais, que somente a partir do século XX é que a mulher consegue encontrar sua fala própria, começa a tomar do homem a linguagem, a razão, o raciocínio lógico e a transformá-los: “A mulher, a quem nos primeiros tempos estavam reservados ao gozo e a fruição, foi castrada sob o capitalismo. Até o tempo de Freud e Helen Deustch, a boa mulher, a mulher virtuosa, era a mulher frígida e masoquista” (SEABRA; MUSZKAT, p. 9).

Partindo dessa ideia, as autoras Zelita e Malvina (1985) afirmam também que “Imbuídas assim de suas supostas responsabilidades ‘humanitárias’, a própria ‘vítima’ identificou-se com seu dominador, aceitando e perpetuando seu papel social” e é isso que Paulina Chiziane aborda em sua narrativa *Niketche: uma história de poligamia*, a identidade feminina no pós-colonialismo em Moçambique desde a submissão dessas mulheres até o seu ‘gozo’, o descobrimento da sua força e do seu poder sobre os homens e a sociedade de hoje.

As mulheres moçambicanas começam a tecer suas próprias identidades através de luta e descobrimento. Percebem que são capazes de conduzirem sozinhas suas próprias vidas e passam.

Na narrativa, Tony, protótipo do masculino, faz o papel do colonizador, opressor e dominador, mas que, aos poucos, vai perdendo a força para suas mulheres. Durante a trama, a autora narra a força da união das mulheres, que representa a união da nação moçambicana contra o seu colonizador em busca de sua identidade e autonomia própria, como afirma Gellner (apud HALL, 2004, p. 53): “A identidade nacional é representada como primordial – ‘está lá, na verdadeira natureza das coisas’, algumas vezes adormecida, mas sempre pronta para ser ‘acordada’ de sua ‘longa, persistente e misteriosa sonolência’, para reassumir sua inquebrantável existência”.

Quando as identidades se confundem resta resgatar o plano da memória: “tem de ser uma espécie de memória alternativa, que exponha seu próprio discurso alternativo, que não permita que a consciência ignore a realidade ou fique adormecida” cita Said (apud MATA, 2006, p. 302) ao que acrescenta Bhabha (2005, p. 26):

> Tais culturas de *contra-modernidade* pós-colonial podem ser contingentes à modernidade, descontínuas ou em desacordo com ela, resistentes a suas opressivas tecnologias assimilacionistas; porém, elas também põem em campo o hibridismo cultural de suas condições fronteiriças para "traduzir", e portanto reinscrever, o imaginário social tanto da metrópole como da modernidade.

O romance é narrado pela personagem principal, Rami,que organiza, na sua atuação, o imaginário social que permeia a nação moçambicana na travessia dolorosa para a pós-colonialidade. A trama desenrola-se a partir da teia de infidelidades de seu marido Tony. Após 20 anos de casamento, Rami começa a se incomodar com os sumiços do marido e, assim, descobre que, nesse casamento, ela é apenas mais uma coadjuvante juntamente com mais quatro mulheres.

Rami revolta-se com o marido, mas não com as demais mulheres que fazem parte da vida dele, pois elas são apenas peças em uma sociedademachista e patriarcal, a exemplo da sociedade moçambicana,na qual os homens ditam as regras. Segundo Lobo (2006), "O mundo patriarcal (do sul) vai-se desmoronando também ao ritmo da degradação de Tony". Ao conhecer essas mulheres, Rami surpreende-se com a diferença cultural existente entre elas e suas origens (o norte e o sul de Moçambique apresentavam maior ou menor assimilação do discurso colonial), que se espalham ao longo do território Moçambicano, daí que ela "descobre-se e descobre o país em cada uma das mulheres do marido.

Com o passar da narrativa, a personagem principal torna-se cada vez mais forte e cúmplice de suas rivais, tramando um novo horizonte cultural no qual as mulheres começam a afirmar-se. Todas se unem com um objetivo em comum: tornarem-se independentes e autossuficientes e, assim, não mais precisarem se sujeitar às vontades do marido polígamo.

Na jornada de tentar encarar o que o marido fazia, Rami e as quatro amantes abriram negócios e foram à luta. Venceram e tornaram-se independentes, fazendo com que Tony não tivesse mais espaço na vida delas. Isso ficou tão nítido que, em certo momento, nenhuma de suas mulheres o queriam em casa. Nesse ponto, a narradora investe na desconstrução dos paradigmas que sustentam culturalmente o poderio masculino. Tony percebe que: "-Já não me servem de joelhos como antes, nem me massajam os pés quando descalço os sapatos. Ultimamente, quem me abre a porta é o criado, por que elas nunca estão em casa. Só tem a cabeça nos negócios e dizem que estão ocupadas." (CHIZIANE, 2008, p. 301).

O crescimento das mulheres no universo ficcional de *Niketche: uma história de poligamia* é mostrado página a página, quase pedagogicamente, numa estratégia narrativa disposta a (re)organizar as identidades femininas como construtivas de uma nova ordem social na nação independente.

A vontade das mulheres de ter Tony em suas casas era quase nula, e, se possível, sempre adiavam a visita dele, pois não tinham mais tempo para servi-lo como a cultura dizia que tinha que ser. Uma das amantes reclama para as outras: "Para nós, mulheres, o marido não é leveza, é um fardo. O marido não é companheiro, é dono, é patrão. Não dá liberdade, prende. Não ajuda, dificulta. Não dá ternura, da amargura. Dá uma colher de gosto e um oceano de desgosto." (CHIZIANE, 2008, p. 262).

É nítido, entre as mulheres, que o marido não servia mais. Agora, elas precisavam se 'desfazer' dele, desfazer-se do opressor que, nessemomento, já não causava mais medo ou opressão, já estava atrapalhando. Nessa perspectiva, o

mundo patriarcal vigente começa ruir e atinge, de forma contundente,não apenas Tony, mas a cultura que permitiu seu nascimento e sobrevivência.

Assim acontecerá o processo de libertação dessas mulheres moçambicanas, como representação metafórica do processo de libertação na nação moçambicana. O colonizador já não tem mais papel nenhum dentro da nação colonizada senão o de rememoração da opressão e dos malefíciosque persistem na cultura; a nação,ainda que impregnada do discurso colonial consegue, pela memória, recuperar suas raízes e forças para conquistas que dependem da articulação dos sujeitos, no plano da história: uma articulação sofrida, suada que aponta para a esperança de uma independência efetiva.Rami e as amantes são exemplares representações literárias desse processo.

O povo moçambicano assim como as mulheres do livro *Niketche: uma história de poligamia* conseguem cindir o universo masculino – de mando e poder – e, consequentemente, afastar o colonizador português, representado, no texto literário, pelo marido Tony.

Após um doloroso processo de libertação da colonização portuguesa, Moçambique começou seu processo de reconstrução cultural, política e econômica. Durante séculos, o país foi 'guiado' por portugueses. Eles foram ensinados a comer, estudar, vestir-se e falar da maneira como os brancos faziam, e os seus costumes nativos foram completamente apagados da memória dessas pessoas. Por meio de mudanças feitas na constituição e nas vivências culturais da população, Moçambique está a passos lentos se (re)construindo.

Em *Niketche: uma história de poligamia*, conseguimos perceber todas essas mudanças identitárias através das personagens. Cabe, portanto, uma reflexão acerca da identidade do indivíduo fragmentado preconizado por Hall,

> as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma. Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (HALL, 2004, p.9).

O romance evidencia um borramento entre as identidades culturais dos colonizadores e colonizados,e o homem africano, nesse caso, também se torna um ferrenho opressor de quem, em uma escala hierárquica, está abaixo, portanto, de suas mulheres. As mudanças mais evidentessão percebidas através delas, antes oprimidas e sem futuro algum, a não ser se conformarem com a situação, uma realidade que muda no decorrer da trama após a aliança criada por elas na percepção de que juntas conseguirão mudar de vida e se fazer diferentes dentro da sociedade machista e opressora que os homens, signos dos colonizadores portugueses, impuseram-lhes.

REFERÊNCIAS

BABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CHIZIANE, Paulina. **Niketche**: uma história de poligamia.Lisboa: Caminho, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.**Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOBO, Almir. **Niketche**: uma história de poligamia: a moçambicanidade revisitada. São Paulo: Alameda, 2006.

MATA, Inocência. **O crítico como escritor**: limites e beligerâncias.São Paulo: Alameda, 2006.

MOÇAMBIQUE. História de Moçambique. **Lusotopia.** Disponível em: <http://lusotopia.no.sapo.pt/indexMCHistoria.html>. Acesso em: 15 jul. 2012.

SEABRA, Zelita; MUSZKAT, Malvina. **Identidade feminina.**Petrópolis: Vozes, 1985.

SITOE, Tomás Adriano. Colonização e independência em Moçambique: hábitos alimentares em mudança.**Slow Food Brasil.** Disponível em: <http://www.slowfoodbrasil.com/textos/alimentacao-e-cultura/307-colonizacao-e-independencia-em-mocambique-habitos-alimentares-em-mudanca>. Acesso em: 20 ago. 2012.

TUTIKIAN, Jane. **A identidade sob nova face**: globalização, pós-colonialismo, hibridismo.Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2006.

SAID, Edward W., **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MUNDURUKU: ENTRE A ALDEIA E O QUINTAL

Graciele Silva
Taynáh Fabrícia Gonçalves

RESUMO

A pós-modernidade, juntamente com a globalização, ocasionou mudanças rápidas e permanentes no mundo todo. Stuart Hall (2002),salienta que estas mudanças repentinas contribuíram para o descentramento do sujeito e as minorias (negros, índios, mulheres, homossexuais, etc.), neste estudo especificamente o índio, ganham voz que, em seus discursos, que são contraditórios aos modelos estáticos predeterminados pela sociedade. O objeto de estudo é a narrativa autobiográfica *"A Raiva de ser índio"*, de Daniel Munduruku, presente no livro "Meu vô Apolinário, um mergulho no rio da (minha) memória" (2010), tendo como aporte teórico Maurice Halbwachs (A Memória Coletiva, 2004);Tomaz Tadeu da Silva (A produção da identidade e da diferença, 2000); Stuart Hall (Quem precisa da identidade? 2000). Pretende-se com este estudo refletir sobre o processo da construção da identidade e memória do indígena contemporâneo em sua comunidade e fora dela. Aritana, personagem principal do conto, tem sua infância dividida entre a vida citandina e na aldeia. Este trânsito cultural vivido pelo pequeno índio traz vários questionamentos para ele referente ao seu lugar ocupado nos dois espaços e, consequentemente no reconhecimento de sua identidade. Como resultado pudemos observar que, Daniel Munduruku mostra o índio brasileiro sob a perspectiva do índio pelo índio, seus questionamentos e suas crises identitárias inerentes ao mundo contemporâneo e não somente a visão do "branco" sobre o índio, a qual muitas vezes é preconceituosa.

Palavras-chave: Identidades. Trânsito cultural. Memória. Literatura indígena. Daniel Munduruku.

INTRODUÇÃO

Este estudo, de cunho bibliográfico, privilegia a escrita autobiográfica de Daniel Munduruku e representa os conflitos e/ou crises de identidade que o índio esteve imerso em sua infância.

O objeto de estudo é a narrativa autobiográfica "*A Raiva de ser índio*" (2010), de Daniel Munduruku, tendo como aporte teórico Maurice Halbwachs (A Memória Coletiva, 2004);Tomaz Tadeu da Silva (A produção da identidade e da diferença, 2000); Stuart Hall (Quem precisa da identidade?, 2000). Pretende-se com este estudo refletir sobre o processo da construção da identidade e memória do indígena contemporâneo em sua comunidade e fora dela.

O personagem principal deste conto, tem sua infância dividida entre a vida citandina e na aldeia. Este trânsito cultural vivido pelo pequeno índio traz vários questionamentos para ele referente ao seu lugar ocupado nos dois espaços e, consequentemente no reconhecimento de sua identidade.

Tendo em vista os autores indígenas do cenário brasileiro, Daniel Munduruku destaca-se no cenário literário. O autor indígena escreve sobre a perspectiva do índio pelo índio em que não se apresentam os estereótipos brasileiros relacionados aos indígenas, como o da preguiça e do atraso cultural.

O que motiva esta pesquisa é a necessidade do profissional de Letras desenvolver uma leitura crítica sobre o mundo qual está inserido; b) mesmo com a Lei 11.645, de 10 de março de 1998, que institui o ensino de literatura indígena nas escolas e , ainda assim, há uma carência de estudo sobre escritores indígenas; d) discutir a identidade indígena na contemporaneidade; e) discutir as relações de memória e identidade.

DESENVOLVIMENTO

A contemporaneidade/pós-modernidade são marcadas por mudanças rápidas e significativas no contexto sócio-político-econômico-cultural a nível mundial. Com estas mudanças, ocorre também o desenvolvimento de novas identidades e as crises de pertencimento aquele determinado espaço, grupo ou sociedade. Neste novo cenário, as minorias como negros, índios, homossexuais, mulheres, entre outros, ganham vozes que são contrárias aos estereótipos oferecidos pela sociedade vigente.

As definições de sujeito e de identidade são consideradas recentes na história da humanidade. Em um passado não tão remoto, se acreditava que existia apenas o "eu" e que este seria único e imutável. Em seguida, surge a concepção de que o sujeito resultaria de suas relações com o outro. Atualmente surgiu a concepção do indivíduo pós - moderno/contemporâneo, na qual a identidade é múltipla e dinâmica (Hall,2004).

Segundo a perspectiva deste autor, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall, 2004: 7).

Já para Halbwacs (2004), a memória individual seria a construção das lembranças dos agrupados: “um ponto de vista sobre a memória coletiva” considerando o lugar que este indivíduo ocupa neste grupo e suas relações com os outros meios. (Halbwacs, 2004: p.55).

Deste modo, este sujeito pós-moderno, por viver em diferentes espaços e grupos, vive diferentes identidades, que não se restringem a um único “eu” estático, mas sim que modifica ao longo do tempo. (Hall, 2004). O “eu” então, passa a ser entendido como o resultado da história, cultura e do discurso dos grupos os quais ele está inserido e em constante processo de reconstrução baseado no relacionamento deste “eu” com os “outros”.

Assim, segundo Bakhtin (1993), a multiplicidade de centros, e seus deslocamentos identitários constituem-se a característica básica do homem na contemporaneidade.

Inseridos neste contexto de pós-modernidade, as minoria passa a ter voz e este estudo aborda a imagem do índio pelo índio, presente no texto: “*A raiva de ser índio*” de Daniel Munduruku, presente no livro “*Meu vô Apolinário, um mergulho no rio da (minha) memória”*. Pretende-se com este estudo refletir sobre o processo da construção da identidade e memória do indígena contemporâneo em sua comunidade e fora dela. Daniel tem sua infância dividida entre a vida citandina e na aldeia. Este trânsito cultural vivido pelo pequeno índio traz vários questionamentos para ele referente ao seu lugar ocupado nos dois espaços e, consequentemente no reconhecimento de sua identidade.

A narrativa autobiográfica inicia com o relato do nascimento de Aritana principal Aritana, em Belém – primeiro filho nascido em hospital. Narrado em primeira pessoa, no tempo passado, descreve o ambiente familiar, sobre a profissão do pai (um habilidoso carpinteiro) e conta sobre a importância do trabalho para ele e seus irmãos no auxilio do sustento da família.

Quando escreve suas lembranças sobre o início da vida escolar, descreve também a dificuldade de relacionamento com as crianças não indígenas. Destaca a

raiva que sentia em ser chamado de índio, ser índio e parecer-se com índio, porque ser índio representava ser “preguiçoso, selvagem, canibal e atrasado”. (Munduruku, p.11). Embora tivesse amigos no ambiente escolar, é apenas no quintal de casa e na aldeia Maracanã que Aritana se lembra da sensação de paz consigo mesmo.

Como resultado, pode-se observar que, Daniel Munduruku mostra o índio brasileiro sob a perspectiva do índio pelo índio, seus questionamentos e suas crises identitárias inerentes ao mundo contemporâneo e não somente a visão do “branco” sobre o índio, a qual muitas vezes é preconceituosa.

Daniel Munduruku faz uma rememoração do seu passado, expondo alguns questionamentos enfrentados em sua infância, com finalidade de dividir suas angústias as quais foram moldadoras de sua identidade de hoje, valorizando a tradição do seu povo, culminando com o orgulho de ser índio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do exame analítico do texto bibliográfico, pode-se constatar que o texto de Daniel Munduruku, que é um guardião da sabedoria e dos conhecimentos indígenas, vêm para modificar a percepção da sociedade brasileira “branca” quanto às questões indígenas pela palavra escrita. Daniel Munduruku é um contador de histórias, em detrimento ás suas experiências como indígena dentro e fora da tribo que pertencia, para dar conta aos povos não-indígenas de seu lugar no mundo como índio legítimo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

HALBWACHS Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário:** um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações Rogério Borges. 2a ed. São Paulo, Studio Nobel, 2010.

DA LEGISLAÇÃO À OPÇÃO PELA PESSOA: DIREITO À SAÚDE EAÇÃO CIDADÃ NO BRASIL, UMA LEITURA DOS DIREITOS HUMANOS

GreiciKelli Tolotti
Caroline Rossetto
Jussara Jacomelli

RESUMO
Não há direitos humanos sem democracia e equidade social. Ouvir as minorias, os alijados de direitos,é um processo democrático que permite avanços na extensão dos direitos humanos,nas garantias constitucionais dos direitos fundamentais à vida como à moradia, à educação, à saúde e outros. Em uma sociedade marcada pela ética do capital, a opção pela pessoa humana é o grande desafio. Essa opção exige, além de legislação, organização social e conhecimento para o exercício da cidadania plena. Optamos aqui por tratar do direito à saúde, visto que no Brasil a criação do SUS, Sistema Único de Saúde, foi uma prerrogativa adotada pelo Estado para responder ao princípio constitucional do direto à saúde. Assim, a ideia neste texto é, com base no direito à saúde e na ação cidadã, construir uma leitura dos direitos humanos no Brasil.

Palavras–chave: Sistema Único de Saúde. Participação Popular. Direitos Humanos. Inclusão Social.

1 CONSIDERAÇÃOES INICIAIS

Entre as questões mais discutidas na atualidade está a democracia vinculada aos direitos humanos e à participação política popular. Atualmente, no Mundo, em que pese a produção de alimentos e o lixo “rico”, milhares de pessoas passam fome, não possuem assistência médica e hospitalar. Pessoas morrem nas ruas sem ter um local adequado para habitar ou morrem antes de atingir cinco anos de idade e por desnutrição. No entanto, o homem é o motor da sociedade-mundo, de sorte que, por ele e, para promover a justiça social, foram criados os direitos humanos, desdobrados nas Constituições dos Estados em direitos fundamentais, como é o caso do direito à saúde, um princípio constitucional brasileiro.

2 DIREITOS HUMANOS, LEGISLAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

O direito à saúde é assegurado na Declaração dos Direitos Humanos, como direito individual e coletivo. O estado democrático, constituído com base na participação cidadã e para o cidadão, está aberto à participação. Contudo, mesmo em estados democráticos, a participação é limitada e os direitos humanos e fundamentais, nem sempre são extensivos a todos, o que exige um realimentar constante da ação social.

2.1 Direitos Humanos e Legislação no Brasil

A Declaração dos Direitos Humanos e de Cidadania tem sido reconhecida, conforme Bobbio, Matteucci e Pasquino, (2004), como um dos marcos da prerrogativa da vitória do cidadão sobre o poder. Apesar de remontar aos séculos XVII e XVIII, é no século XX que ela toma corpo. A partir da criação da ONU, em 1948, foi adotada e proclamada pela Resolução 217ª (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, a DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM e, em seu artigo XXV, está definido o direito à saúde, assim descrito:

> Art. XXV: Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle. (COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E MINORIAS, 2008, p.20).

Criado para garantir a todas as pessoas vida digna, os Direitos Humanos constituem base para as legislações dos Estados Nacionais Democráticos. Atendendo aos princípios dos Direitos Humanos, no Brasil, noartigo 5º da Constituição da República foi constitucionalizado o princípio daigualdade de todos perante a lei ea garantia do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, sem nenhuma forma de distinção. Quanto à saúde, conforme artigo 196da mesma, cabe ao Estado garantir ações de prevenção às doenças e de erradicação da desigualdade de acesso aos benefícios dos serviços públicos, visto que"a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido median**te as políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal** e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação." (Artigo 196, BRASIL, 1988, p.138).

A legislação, contudo, não garante a eficácia da lei. Assim, os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais requerem e constituem o resultado da participação, o que acontece somente em Estados democráticos. No Brasil, o marco de início e regulamentação do regime democrático foi a promulgação da atual Constituição a qual representou para o povo brasileiro um processo de transformação da cultura política e das relações de Estado-sociedade (MATTOS et.al, 2012). A democratização do Estado abriu espaço para a participação da população que, organizada em movimentos sociais, agiu em busca de direitos a partir de mobilizações, conferências e outros.

O direito à participação, desta forma, configura-se como caminho para a construção e consolidação dos direitos sociais. Para Nunes (2006), o princípio da saúde como um direito extensivo a todos os brasileiros foi tema da VII Conferência Nacional de Saúde realizada em 1979 e da VIII Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986. Nessas conferências, graças ao Movimento Sanitário, teve início o processo de reforma da saúde pública. O mesmo autor situa como marcos históricosda reforma da saúde no Brasil, a criação do Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (SUDS), a Constituição Federal de 1988 e a promulgação das Leis Orgânicas de Saúde (LOS), sob nº 8.080 e nº 8.142, no ano de1990.

Segundo Vasconcelos et e al (2006, p.532),"O Sistema Único de Saúde (SUS) é um produto da Reforma Sanitária Brasileira, originado do movimento sanitário, processo político que mobilizou a sociedade brasileira para propor novas políticas e novos modelos de organização de sistema, serviços e práticas de saúde." Os mesmos autores (2006, p.531) afirmam que "O SUS é o arranjo organizacional do Estado brasileiro que dá suporte à efetivação da política de saúde no Brasil, e traduz em ação os princípios e diretrizes desta política." Assim, o Sistema "compreende um conjunto organizado e articulado de serviços e ações de saúde," e, ao mesmo tempo, "aglutina o conjunto das organizações de saúde existentes nos âmbitos municipal, estadual e nacional, e ainda os serviços privados de saúde que o integram funcionalmente para a prestação de serviços aos usuários do sistema [...]."

Resultado de um processo histórico que foi sendo constituído ainda antes da promulgação da Constituição de 1988, oSUS é um sistema recente e inacabado. Deste modo, cabe à população, principalmente às camadas mais pobres, ter atenção e se organizar para exigir melhorias na qualidade do mesmo e para a defesa e formulação de políticas públicas condizentes com suas necessidades. Para isto, é preciso que a população saiba que participar é um direito previsto no Estado democrático.

2.2. Direito à participação: um processo de melhorias

A partir da instituição do Estado de direito e democrático, a sociedade organizada conquistou e passou a dispor de espaços públicos de participação popular, dentre eles, no setor da saúde destacam-se os Conselhos de Saúde que existem nas três esferas de gestão do SUS, nacional, estadual e municipal. Esta última, com maior caráter participativo da população em geral, pois está mais próximo das necessidades reais da mesma.

Como princípio democrático, a participação é fundamentada na Constituição Brasileira como expressão de pluralidade, visto que abre campo para a população atuar nos conselhos, como agentes depressão, fiscalização e de ideias. Caracteriza, assim, uma democracia participativa e popular, de gestão de conflitoafeita a consensos e propostas. (BRASIL, 2006).

Os Conselhos de Saúde estão regulamentados pela Lei Orgânica da Saúde nº 8.142/90, a qual dispõe sobre a participação da comunidade nos processos de gestão do SUS. Segundo os Artigos 1º, e 2º:

> O Conselho de Saúde, em caráter permanente e deliberativo, órgão colegiado composto por representantes do governo, prestadores de serviço, profissionais de saúde e usuários, atua na formulação de estratégias e no controle da execução da política de saúde na instância correspondente, inclusive nos aspectos econômicos e financeiros, cujas decisões serão homologadas pelo chefe do poder legalmente constituído em cada esfera do governo. (LEI Nº 8.142, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1990).

Compreender o percurso histórico, o alcance e as incompletudes da legislação, bem como a conjuntura e prospectivas sobre o cenário econômico, político e social do País é caminho para a potencialização dos direitos humanos extensivos a toda a população. Segundo documento da Série I: História da Saúde no Brasil, elaborado pelo Ministério da Saúde, (2006) “o desafio para um governo oriundo do movimento popular e da esquerda, diante das injunções e restrições da mundialização do capital é não sujeitar-se as armadilhas e limitações”.A esta situação de subjugação ao grande capital, acrescenta-se a descrença da população brasileira nas instituições, em especial na instituição Estado. Conforme Birnfeld (2014, p. 27), há um desencanto dos brasileiros com o Brasil. Em reportagem jornalística, somente 17% dos entrevistados colocaram o País como ideal para viver. Entre os fatores apontados pelos brasileiros, que provocam desencanto, está a desonestidade.

Em relação à saúde, a situação não muda. Segundo Coutinho (2014,p.18),os dados divulgados pelo Conselho Federal de Medicina mostram que “a maioria da população brasileira de 16 anos ou mais classifica como ruins e péssimos os serviços públicos e privados de saúde.” Em reportagem do Jornal Correio do Povo

(2014, p.2), o direito à saúde é colocado como universal e “o Sistema Único de Saúde (SUS)” como“um meio de atendimento, por vezes o único disponível, para milhões de brasileiros.” Diante disso, situa a reportagem que “não se pode ter uma nação crescendo e progredindo economicamente sem que as pessoas tenham uma saúde de qualidade.” O texto jornalístico é encerrado evidenciando que“muitos dos problemas na área da saúde não são causados pela falta de recursos. Por isso, melhorar a gestão e os serviços é algo fundamental para que o setor cumpra com suas obrigações constitucionais. Qualificar a relação com os usuários deve ser meta permanente.”

A desonestidade, assim como a má gestão dos recursos públicos,são causadores de vícios desdobrados em corrupções e, além disso, os praticantes, indiretamente, matam pessoas, a exemplo dos desvios de verbas públicas que levam milhares de pessoas a morte em filas de espera por atendimento médico e hospitalar. Diante disso, hoje é fundamental que se faça uma opção pela pessoa e, como não dá para esperar resultados milagrosos, é preciso realimentar os movimentos sociais, visto que, em que pese suas deficiências, apresentam “um caráter educativo”, por “seu papel na cena pública relativo ao tema da inclusão social, da cultura política e suas manifestações na área da educação.” (GOHN, 2013, p. 15).

Além da organização popular, há que se considerar que os Conselhos de Saúde, como espaços de democracia participativa, conotam uma situação de partida, e não de chegada, desse modo só se fará jus a estes espaços se a população exercer de fatoo controle social e se for construída, no Brasil, uma cultura política democrática de participação popular em torno dos direitos humanos e dos direitos fundamentais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste pequeno estudo buscou-se analisar a relação entre a literatura da legislação brasileira e a opção pela pessoa humana,tendo como referência os direitos humanos, no caso, o direito à saúde e o direito à participação cidadã. Pode-se, assim, dizer que os direitos humanos universais, embasam toda a legislação brasileira a partir da Constituição de 1988.Igualmente, a participação, fundamento da cidadania, como ideal democrático, está nela posta. Contudo, há sérios limitadoresà participação: a subjugação governamental às regras do grande capital; a falta de organização popular via enfraquecimento dos movimentos sociais, responsáveis pelas grandes conquistas no Brasil, como o próprio SUS; a restrição à ação popular por falta de condições habilitadoras (conhecimento e ação coletiva); os arranjos político-partidários na organização do corpo constituinte dos Conselhos; o medo, a corrupção e a descrençanas instituiçõese, em especial, no Estado como agente de construção da equidade social;a negligência do Estado na viabilização da participação popular, visto que se educa para participar com e pela participação, e, portanto cabe ao Estado, ser promotor de participação.Apesar das conquistas já realizadas em termos de saúde e de participação, o sistema brasileiro, não iguala a todos nos benefícios da legislação e nem oferece a qualidade desejada aos serviços públicos. Assim sendo, superar os limitadores das ações em favor das populações mais necessitadas, estendendo os direitos humanos a todos; substituir o capital pela pessoa humana configuram-se como desafios para as políticas públicas e para a ação particular-cidadã.

REFERÊNCIAS

BIRNFELD, Marco Antonio. Desencanto com o Brasil. In: **JORNAL DO COMÉRCIO**. Espaço Vital. 2014, 06 de Maio.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. V1, 12ª ed.Brasília:Universidade de Brasília, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. L. Curia, Luiz Roberto. São Paulo: Saraiva, 47ª ed., 2012.

_____. **Diário Oficial da União.** Lei 8142/90. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de Recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília - DF, 28 de dezembro de 1990.

_____. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. A construção do SUS: histórias da Reforma Sanitária e do Processo Participativo / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E MINORIAS. **Os Direitos Humanos nos 60 anos da declaração.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em http://bd.camara.gov.br. Acesso em 12 de Jul de 2014.

COUTINHO, Paula. Descontentamento com a saúde supera os 90%. JORNAL DO COMÉRCIO. Gestão pública. Porto Alegre: 20 de Agosto de 2014.

JORNAL CORREIO DO POVO. Opinião. Porto Alegre: 15 de Setembro de 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013

MATTOS, N. A. J.; NETO, H. L.; SANTANA, R. R. Direitos Humanos e Democracia Inclusiva. São Paulo:Saraiva, 2012.

NUNES, E. D. Saúde coletiva: uma história recente de um passado remoto. In: Campos, GWS. et al. **Tratado de saúde coletiva.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p.25.

VASCONCELOS, C. M. et. al. O Sistema Único de Saúde. In: Campos, GWS. et al. **Tratado de saúde coletiva.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p.531-532-536.

A ESCRITURA COUTIANA: O DIÁLOGO ENTRE TEXTO E LEITOR NO UNIVERSO AFRICANO DE MIA COUTO

Ilse M. Rosa Vivian

RESUMO

O trabalho que apresento é parte de uma reflexão mais ampla, que tem como objetivo central repensar a construção da personagem na narrativa literária contemporânea, cujos efeitos exigem a pré-compreensão do agir humano, o elo mais forte que une texto e leitor. O romance, enquanto fenômeno que engloba as potencialidades do real e as possibilidades da ficção e que, a partir da modernidade, concede à personagem a capacidade de autonomia, cuja figuração, cada vez mais, escapa aos domínios de seu criador, torna-se, inegavelmente, um campo aberto ao conhecimento do homem e suas formulações sobre si mesmo e seu lugar no mundo. Nesse sentido, tratar da personagem como entidade que se sustenta pela produção discursiva, considerando que isso significa contemplar as suas diversas linguagens no âmbito das transformações histórico-culturais e suas oscilações ideológicas, pressupõe determinadas posições em relação ao texto literário que sejam compatíveis com a complexidade que envolve o fazer literário atual, campo em que coexistem e convivem diferentes cosmovisões a respeito da constituição do homem e do mundo contemporâneo. Nesse sentido, tendo em vista a relação texto e leitor, com base no conceito de escritura, de Roland Barthes, e pensando nos contextos apresentados nos romances de Mia Couto, sistematizo algumas considerações de teor conceituala respeito dos possíveis estranhamentos gerados pelo confronto entre universos de distintas condições culturais e suas implicações na leiturado texto literário.

Palavras-chave: Narrativa. Texto. Leitor. Mia Couto.

Nos últimos anos, os estudos referentes às questões identitárias têm-me feito pensar sobre a forma como se realiza a leitura da personagem no âmbito da narrativa ficcional. De acordo com as palavras de Italo Calvino, só é possível compreender a dimensão que assume o estudo da personagem na relação estreita e direta que a literatura mantém com o mundo. Assim, tratar do problema da personagem é

> uma discussão que, se para alguns pode parecer ociosa, sempre será cara, ao contrário, aos que não separam seus interesses literários de toda a complexa rede de relações que liga entre si os diversos interesses humanos. Porque entre as possibilidades que se abrem para a literatura agir na história, esta é a mais sua, talvez a única a não ser ilusória: compreender que tipo de homem ela, história, com seu labor múltiplo, contraditório, está preparando o campo de batalha, e ditar-lhe a sensibilidade, o impulso moral, o peso da palavra, a maneira como ele, homem, deverá olhar à sua volta o mundo; aquelas coisas, enfim, que somente a poesia – e não, por exemplo, a filosofia ou a política – pode ensinar. (CALVINO, 2006, p. 09)

A primeira noção que deve ser ressaltada ao se tratar da relação entre texto ficcional e leitor diz respeito ao lugar a partir do qual me enuncio, tendo em vista o amplo processo de leitura e escrita que aqui se realiza. Em conformidade com o que expressa Roland Barthes (2004, p.15), penso que não exista sujeito que preexista ao texto, mas uma dinâmica de criação, simultânea, ativa entre texto e leitor, da qual se originam outros textos. Isso significa afirmar que só há leitura quando leitor e texto entram em diálogo, numa relação que implica sempre temporalidades e historicidades distintas. Conforme Hans-Georg Gadamer, a compreensão de um texto pressupõe

> [...] a posição do intérprete no tempo, no lugar e nas concepções do mundo [...]. A compreensão do texto que, na sua interpretação passa pela mediação da língua, não é uma criação autónoma que seria independente do original. [...] Distinta da "recitação", que não visaria senão restituir o original, a leitura não assenta por isso em si mesma: ela não é uma realização autónoma de um modelo pensado, permanece, ao contrário, subordinada ao texto que reaviva no seu processo. A leitura é "ultrapassada" na leitura do texto. (GADAMER, 1998, p.09)

Essa noção determina uma posição em relação à linguagem. Ela não é a mediação instrumental entre o texto que analiso e o que escrevo. Proponho, com meu texto, a aproximação do que Barthes (2004, p.10) chama de escritura – a escrita que surge da relação entre texto literário e leitor –, que se inscreve como prática que possibilita o autoconhecimento e a autocrítica da linguagem, respeitando as infinitudes do texto que se lê e do que se está a escrever, momento também constitutivo do fazer literário, pois

> assim se desvenda o ser total da escritura: um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo [...]; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, [...]o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino [...] o texto mantém-se na linguagem: ele só existe tomado num discurso. (BARTHES, 2004, p.64-67)

A escritura nasce, então, no interior do espaço que se estabelece pelo cruzamento da situação histórica e cultural do leitor e do texto. Está implícito nessa relação o fato de que a linguagem – não sendo mero instrumento operatório de um *logos,* pelo contrário, é justamente fulcro de nossa atividade – nunca é neutra. A escritura constitui-se, nesse sentido, através da relação ética que se mantém com os diversos textos, como opções políticas.

Deriva, ainda, a partir do exposto, outra noção: a escritura é desabrigada da concepção de totalidade, ou seja, vai de encontro ao movimento histórico que sempre teve como intenção "confirmar a escritura numa função segunda e instrumental: tradutora de uma fala plena e *presente* (presente a si, a seu significado, ao outro [...]), intérprete de uma fala originária que nela mesma se subtrairia à interpretação" (DERRIDA, 2011, p.09).

É certo que, segundo essa abordagem do texto, nascem tensões, uma vez que tanto o texto como o leitor, entidades históricas, carregam em si uma tradição. Os conflitos surgem quando, numa primeira leitura, confronto-me com um universo de significados estranhos à minha condição, como aqui, nesse caso, o universo africano. No entanto, precisamente a partir desse problema, proposto pela pluralidade cultural que a situação provoca, originam-se os sentidos mais essenciais do texto, pois é através dos afrontamentos a uma tradição histórica que se é levado ao desafio da crítica. Nessa perspectiva, Hans-Georg Gadamer afirma que

> todo o reencontro significa a "suspensão" dos meus preconceitos, quer seja o reencontro de uma pessoa da qual aprendo a minha natureza e os meus limites, ou o de uma obra de arte, ou o de um texto. [...] Toda a experiência é afrontamento porque ela opõe o novo ao antigo e nunca sabemos, em

> princípio, se o novo prevalecerá, isto é, se se tornará verdadeiramente uma experiência, ou se o antigo, familiar e previsível, recuperará finalmente a sua consistência. (GADAMER, 1998, p.13-14)

Na atividade da escritura, toda enunciação pressupõe a interação entre distintas historicidades. Tal posição significa afastar-se de verdades instituídas ou formalizações vazias de um sistema totalizante em prol das exigências heterogêneas do texto e do leitor, privilegiando o código das linguagens excêntricas. Essas concepções de linguagem, de leitura e de texto preveem, assim, a interpretação como processo de proposições existenciais, na medida em que a escritura se constitui como lugar de efetivo contato entre diferentes sujeitos e múltiplos e distintos universos.

A expectativa que o leitor mantém em relação ao texto ficcional é antes a de conhecer, e tal intenção tem sempre como ponto de partida o desejo de percepção de um horizonte diferente do conhecido. Dessa forma, o que a leitura implica "não é a intenção de outro sujeito, presumivelmente escondido por trás do texto, mas o projecto de um mundo, a proposição de um modo de ser no mundo, que o texto desvela diante de si mesmo" (RICOEUR, 2011, p.131).

A noção de escritura fundamenta-se plenamente quando observo a natureza da produção literária atual. A narrativa contemporânea se caracteriza, sobretudo, pelas estratégias de subversão, de inversão e reconstrução de sentidos produzidos pela tradição cultural. Os referenciais tradicionais, antigos valores morais e éticos, são abalados pelas transformações tecnológicas, econômicas e culturais desenvolvidas na contemporaneidade. Isso determina profundas mudanças na estrutura dos indivíduos e, consequentemente, nas formas de percepção do mundo: tudo é revisto.

Nesse amplo cenário de transformações, ao desmitificar o que era considerado oficial ou natural, a ficção apresenta-se como espaço de novas e múltiplas visões, permitindo distintas interpretações acerca do passado que abalam concepções tidas, por muito tempo, como estáveis e absolutas. Se é que há como classificar a literatura produzida por Mia Couto num determinado contexto, é preciso considerá-la a partir de todo esse processo ocorrido nos últimos séculos no mundo todo, sem perder de vista as singularidades que a caracterizam por pertencer a um espaço social e cultural bem específico, que é o universo africano.

De acordo com Ricoeur, a exteriorização do discurso literário somente atinge sua justificação plena pela apropriação do texto por parte do intérprete, processo que decorre "da necessidade geral de fazer nosso o que nos é estranho" (RICOEUR, 2011, p.64). Dessa forma, a distância cultural existente entre leitor e texto é o motivo que, ao mesmo tempo, os aproxima e os distancia. É precisamente através dessa luta cultural, ou, tal como denomina Ricoeur, pela dialética da *distanciação* e da *apropriação*, que se originam novos modos de ser, ou seja, que a literatura mostra seu sentido último:

> a distância não é, pois simplesmente um facto, um dado, o efectivo hiato espacial e temporal entre nós e o aparecimento de tal e tal obra de arte ou de discurso. É um traço dialéctico, o princípio de uma luta entre a alteridade, que transforma toda a distância espacial e temporal em alienação cultural, extensão da autocompreensão. [...] é a contrapartida dinâmica da nossa necessidade, do nosso interesse e esforço em superar a alienação cultural. Escrever e ler tomam lugar nessa luta cultural. A leitura é o *pharmacon*, o <remédio>pelo qual a significação do texto é <resgatada> do

> estranhamento da distanciação e posta numa nova proximidade, proximidade que suprime e preserva a distância cultural e inclui a alteridade na ipseidade. (RICOEUR, 2011, p.64; grifos do autor)

As relações entre tradições sempre suscitarão problemas; entretanto, como objeto singular que se abre a várias leituras, o texto literário consiste no espaço onde, estabelecendo uma relação dialógica a partir das diferenças, projeta novos significados e pode atualizar sentidos. O discurso literário pressupõe diretamente a instância receptiva como fator decisivo do ato discursivo proposto pela linguagem literária.

A obra de Mia Couto[11] relaciona-se com o contexto dos processos de colonização e descolonização sofridos pela África. A textualidade surgida no período colonial ou após a independência política dos países africanos constitui-se por especificidades que, embora em parte apresentem traços semelhantes ao contexto aludido por Bhabha (1998), quando ilustra o cenário da pós-modernidade, devem ser mais de perto focadas, para evitar uma visão unilateral e ocidentalizada no que diz respeito a fenômenos que são de ordem interna e bem particulares. Com referência às mediações existentes entre a África e o Ocidente, ao tratar sobre as diferenças constitutivas das identidades em processo, em fala dirigida ao público de um Simpósio no Rio de Janeiro, Rita Chaves observa:

> A ideia que dá corpo a esse evento traz em si a marca da ambiguidade e, num primeiro momento, pode provocar um pequeno susto aos que vêm lidando com as questões africanas e se habituaram, até por estratégia, a ver na África um espaço em que as matrizes se associam à pureza. E, é preciso que se diga, não se trata de uma atitude gratuita, pois na realidade todo movimento de aproximação do Ocidente com a África tem sido mediado pela violência e no sentido da diluição de suas referências. (CHAVES, 2005, p.247)

Ao se olhar de fora o contexto africano, portanto, os perigos são muitos, uma vez que as estruturas de pensamento ocidentais têm suas raízes muito bem plantadas e suficientemente regadas a ponto de manter por tantos séculos referenciais tão fixos do que significa cultura e poder. Entretanto, pela justaposição de experiências entre texto e leitor, colocando-as sob o convívio, com a acentuação e a exposição das diferenças, pela atividade interpretativa, as relevâncias culturais são realçadas.

No processo interpretativo, portanto, considero que a divergência, a assimilação, a rejeição ou até o esquecimento são características consequentes da efetiva fluência da leitura que não prescinde do conhecimento. Nesse âmbito, procurar ignorar as diferenças significa ignorar a condição do outro, ou seja, desprezar qualquer universo que seja alheio ao meu. Por outro lado, bem como observa Said:

---

[11]Desde a publicação do seu primeiro livro, o autor iniciou uma ininterrupta produção artística que integra, entre outros gêneros, os seguintes romances:*Terra sonâmbula*(1992), *A varanda do frangipani*(1996), *Vinte e zinco* (1999), *Mar me quer* (2000), *O Último voo do flamingo* (2000), *O gato e o escuro* (2001), *Um rio chamado Tempo, uma casa chamada Terra* (2002), *A Chuva pasmada* (2004), *O outro pé da sereia* (2006), *O beijo da palavrinha* (2008), *Venenos de deus, remédios do diabo* (2008), *Jesusalém*(2009), que, no Brasil, leva o título *Antes de nascer o mundo; A confissão da leoa* (2012).

> Se concordamos com Gramsci que uma vocação intelectual é socialmente possível e desejável, então há uma contradição inaceitável em construir ao mesmo tempo análises da experiência histórica a partir de exclusões, as quais estipulam, por exemplo, que apenas as mulheres são capazes de entender a experiência feminina, apenas os judeus podem entender o sofrimento dos judeus, apenas ex-súditos coloniais podem entender a experiência colonial. (SAID, 2011, p.74).

Tendo em vista esse contexto, Chaves, com razão, adverte que

> Mergulhar na história dos povos africanos é perceber a sucessão de impasses que enfrentaram e observar que, no conjunto das relações ali processadas, as cores da violência tingem o desenho da contradição que é, afinal, a marca essencial de sua existência. No palco da colonização, os confrontos entre dois universos culturais, entre dois modos de ver e estar no mundo, foram constantes e assumiram, muitas vezes, a forma de conflito. (CHAVES, 2005, p.248)

O imaginário cultural dos escritores africanos implica, assim, a interdiscursividade de vários sistemas e gêneros. Matrizes literárias, arquétipos, símbolos e outras estruturas do imaginário, bem como matrizes não literárias, crenças, cerimônias religiosas e rituais são chamados à mente do leitor, devido à imbricação entre as fortes raízes da tradição oral e a disseminação e institucionalização da língua oficial no contexto africano. A tudo isso se associa, em convivência, o desenvolvimento da cultura do mundo moderno com todas as suas propriedades e diferentes facetas, econômicas, sociais e culturais. Esse repertório cultural, na obra coutiana, é assinalado pela visão crítica que se desvela e se multiplica na imagem da personagem, cuja alteridade expressa pela composição do eu as inconciliáveis e fragilizadas identidades coletivas.

Conforme o especialista em Literaturas Africanas, Pires Laranjeira (1995, p.314), as subversões sintáticas, a inventividade lexical, bem como toda exploração das potencialidades estruturais da língua são características que associam os escritores colonizados, terceiro-mundistas, os quais “procuram afirmar uma diferença linguística e literária no interior da língua do colonizador, na esteira de James Joyce (irlandês), João Guimarães Rosa (brasileiro), KatebYacine (argelino) ou José Luandino Vieira (angolano).”

A inventividade de Mia Couto, entretanto, produz efeitos que extrapolam a intenção de afirmação de diferenças linguísticas ou culturais. As narrativas apresentam, além do aspecto social que, de forma aproximada, podemos considerar de cunho realista, um universo onírico próprio a cada personagem, o qual se concretiza como amplo imaginário cultural. As tradições ancestrais, a comunidade, a natureza, a guerra, a modernidade, tudo chega ao leitor da perspectiva íntima da personagem.

Essa característica pode ser vista como relevante recurso, que age duplamente sobre o leitor: ao mesmo tempo em que se apresenta com detalhes o imaginário cultural africano nas suas diversas facetas e contradições, desvela-se a personagem a partir da condição dinâmica que rege a sua existência, levando o leitor, a partir da pluralidade com que se oferece o universo íntimo da personagem, a ser imediatamente cúmplice no processo de criação.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** Trad. Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004c.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CALVINO, Italo. **Assunto encerrado:** discurso sobre literatura e sociedade. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique:** experiência colonial e territórios literários. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** Trad. Miriam Chnaiderman, Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GADAMER, Hans-George. **O problema da consciência histórica.** Trad. Anselmo Freitas, Luísa M. Ferreira. Porto: Estratégias Criativas, 1998.

LARANJEIRA, José Luís Pires. **Literaturas africanas de expressão portuguesa.** Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. O discurso e o excesso de significação. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2011.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo.** Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA ESCRITORA À MARGEM, DA MARGEM, DA MARGEM

Janaína da Silva Sá

O presente trabalho pretende revisitar a obra de Carolina Maria de Jesus, autora que obteve visibilidade a partir da década de 60 no Brasil. O surgimento da escritora suscitou muita polêmica, já que em sua discursividade, inventariada em registros autobiográficos como se observa em *Quarto de Despejo*, tornou-se um sucesso editorial no ano de 1960.

Em relação às contendas de sua inserção ao sistema literário nacional, preservamos a discursividade de Carolina que se faz maior para a nossa análise. O foco aqui sugerido estará centrado na contribuição dessa autora, enquanto se procura entender especificamente questões de sua temática e pontos de abordagens que ela suscita.

Tomamos com linha condutora o pensamento de Eduardo de Assis Duarte no que se refere à instauração de um campo de visada em que se ampliem os olhares para outros polos de produção artística e literária, que não o estabelecido e configurado por aquilo que conhecemos por cânone.

Assim, o referido autor em *Literatura afro-brasileira: um conceito em construção* (DUARTE, 2014) engendra uma classificação que servirá de base para a análise de alguns trechos da obra de Carolina Maria de Jesus.

Eduardo de Assis Duarte lança um novo olhar para as produções que durante muito tempo estiveram silenciadas ou que não encontraram o devido alcance de seu público. É nesse sentido que afirma "[...] essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e dispersa." (DUARTE, 2014, p.11).

A partir desse entrave, acreditamos que as especificidades dessas produções textuais concorrem como um movimento paralelo aos condicionamentos das letras nacionais, mas nem por isso deixam ou deixaram de existir.

No intuito de delimitar algumas constantes discursivas que se destacam nessa literatura, ou seja, de organizar uma metodologia para seu respectivo estudo, Eduardo de Assis Duarte estabelece como critério dessa configuração os seguintes termos: Em primeiro lugar a *temática*, categoria em que o negro é o tema principal; a *autoria*, categoria em que a escrita deve ser proveniente de um autor afrodescendente; complementando o segundo termo está o *ponto de vista*, que segundo o autor está condicionado às questões da autoria, já que "É necessária a assunção de uma perspectiva, e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, a toda a problemática inerente à vida desse importante segmento da população."(DUARTE,2008,p.02). O quarto componente se refere à *linguagem*, fundado na constituição de uma discursividade específica. E, por fim, a formação de um *público leitor* como fator de intencionalidade próprio a essa literatura.

A partir desses pressupostos se tentará averiguar o enquadramento de Carolina Maria de Jesus como uma escritora pertencente à literatura afro-brasileira, seguindo-se os preceitos de Eduardo de Assis Duarte.

Quanto à temática a obra de Carolina Maria de Jesus apresenta traços auto-referenciais. Carolina sabe de sua condição enquanto mulher, negra, catadora que habita a favela do Canindé. Contudo, não se pode menosprezar a voz recorrente que flui desses escritos: Carolina fala a partir da concepção de como vê o mundo,

escreve a partir de sua experiência. Compreende-se escritora. Sabe, intui, pressupõe existir um público. Quem dará ouvido a uma pobre favelada? Mesmo vivendo em mundo afastado de possíveis leitores ela guarda seus cadernos, aspirando um dia se fazer ouvir. Como verificamos no caso a seguir

> *28 de maio*
> A vida é igual um livro. Só depois de termos lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como nossa vida transcorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro. (JESUS, 1960, p.155).

Em relação à autoria Carolina é uma escritora afrodescendente. Desse ponto de partida demarcamos o fato do preconceito que ela deflagra em sua discursividade, denunciando a condição de não pertencimento àquela sociedade.

> *Treze de maio*
> Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É dia da abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos. [...] Nas prisões os negros eram bodes expiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam felizes. (JESUS, 1960, p.25).

No caso do ponto de vista a escritora viabiliza o debate no que se refere à discriminação racial, já que discute em pé de igualdade quando questionada sobre o assunto. Carolina Maria de Jesus impõe-se como indivíduo que resiste, que busca meios de sobrevivência em um universo hostil. Há em seus escritos a sensibilidade no que se refere à discussão de questões raciais e também a procura pelo entendimento de que a cor de sua pele determina o lugar que deve ocupar.

> *16 de junho*
> Um dia, um branco me disse: - Se os pretos chegassem ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece sua origem. O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.
> (JESUS, 1960, p. 58).

A linguagem utilizada em seus cadernos remete à especificidade da elocução dos povos negros, manifestada a partir de signos que remetem a uma possível lembrança de sua ancestralidade negra e de um vocabulário que rememora a discursividade de povos oriundos da África.

> *3 de junho*
> O Arnaldo é preto. Quando veio para a favela era menino. Mas que menino! Era bom, iducado, meigo, obidiente. Era o orgulho do pai e de quem lhe conhecia.
> – Este vai ser um negro sim senhor!
> É que na África os negros são classificados assim:
> - Negro “tu”.
> - Negro “turututu”.
> - É negro sim senhor!
> Negro “tu” o negro mais ou menos. Negro “turututu” é o que não vale nada. E o negro “sim senhor” é o da alta sociedade.
> (JESUS,1960,p.46)

A respeito do público leitor é necessário projetar Carolina Maria de Jesus, a fim de que se estabeleça um público afrodescendente específico, como pontua Eduardo de Assis Duarte. O intuito dessa projeção se refere a uma tomada de consciência do lugar que o indivíduo ocupa em sua sociedade. Carolina em sua obra demonstra, muitas vezes, a condição de ser negra no Brasil da década de 60. Há situações em que sua posição é ambígua, pois às vezes se pronuncia como a voz denunciante da favela, mas há casos em que descreve a profunda angústia de ser negra no Brasil. Isso revela o caráter de camaleão que tinha que assumir a fim conseguir sobreviver em meio a fome, a miséria e o descaso do aparato público.

> *14 de agosto*
> No sexto andar o senhor penetrou no elevador me olhou com repugnância. Já estou familiarizada com esses olhares. Não entristeço. Quis saber o que eu estava fazendo no elevador. Expliquei que a mãe dos meninos havia me dado uns jornais.
> Era este o motivo da minha presença no elevador. Perguntei se era médico ou deputado. Disse que era Senador. O homem estava bem vestido. Eu estava descalça. Não estava em condições de andar no elevador. (JESUS,1960,p.100).

Podemos concluir que Carolina Maria de Jesus é uma autora que se enquadra na literatura afro-brasileira, de acordo com os preceitos de Eduardo de Assis Duarte. Ela atende ao perfil estipulado, pois se enquadra nas delimitações de temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor.

Sobre essa escritora cabem outras análises como o seu envolvimento com o contexto sócio-político-econômico do período em questão. Bem como a integração do negro, sob o foco de um indivíduo pertencente à sociedade de classes da época, além de se investigar sobre os fatores que ocasionaram o desaparecimento da autora, entendendo os processos de sua ascensão e recepção. O que se torna imperativo afirmar é que Carolina é uma escritora à margem, da margem, da margem, porque sua discursividade advém de uma mulher negra, proveniente do espaço da favela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura Afro-brasileira: Um conceito em construção. In: www.gelbc.com.br/pdf_revista/3101.pdf**.** Consulta em 27/08/2014.
JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*. Círculo do Livro. São Paulo: Editora Francisco Alves, 1960.

PROGRAMAS DE INCENTIVO À DOCÊNCIA: REFLEXOS NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Janaíne Souza Gazzola
Edite Maria Sudbrack

RESUMO

A construção da profissionalidade docente envolve uma gama de processos de ação e reflexão. Tais processos configuram trocas e interações entre diferentes modos de ensinar e aprender, os quais dão forma ao compartilhamento de aprendizagens significativas ao constituir-se professor. Nesta perspectiva, é crucial o entendimento de que a implementação de Programas de Incentivo à Docência, tais como PIBID, PIBIC-EM, PARFOR, FIES, entre outros, ganham ênfase e significado. Visualiza-se, com isso, que a abrangência de tais políticas educacionais, refletidas pelos programas, remete-nos ao espaço onde se manifesta a politicidade da educação. Tal trabalho pretende evidenciar a influência que os programas de apoio à carreira docente têm no ingresso e na permanência em um curso de licenciatura, bem como na construção da profissionalidade do professor. Nesta ótica, a necessidade de uma política global de formação de professores se faz inadiável. Percebe-se que a questão sócio-histórica atual, traz empecilhos para que esses problemas sejam resolvidos com agilidade. Entretanto, é possível mapear muitas iniciativas individuais e coletivas, institucionalizadas ou esporádicas, como os Programas de Incentivo à Carreira Docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC-EM, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. No entanto, ainda parece haver uma fragmentação das ações políticas, não havendo um diálogo entre o anunciado e o proclamado.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Programas de Incentivo à Docência. Profissionalidade Docente.

PROFISSIONALIDADE: O QUÊ DA QUESTÃO DOCENTE

A profissionalidade docente nada mais é do que o exercício da profissão docente. Porém, para a compreensão desta dimensão há a exigência de que se enfrente o desafio da mudança em três níveis: o das mentalidades, das práticas e dos compromissos.

> Por mentalidade quero significar a maneira de pensar, julgar e agir. [...] O desafio das práticas significa tornar as vivências e experiências objetos de análise e reflexão. Em geral, não há preocupação com o contexto em que são construídas e consolidadas as nossas práticas, em outras palavras, não reconstruímos a trajetória histórica da nossa prática. Finalmente, o desafio do compromisso significa transitar do discurso para a ação, articular o real possível e o ideal, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planejamentos e programas, gestar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades, resgatar o sentido do planejar para a ação [...] (MACHADO, 1996, p. 103-104).

Com base nestes pressupostos, cabem-nos alguns questionamentos: afinal, o que faz um professor? Em que universo habita? Como é formado? Em que contexto se dá a socialização da profissão? Quais são os seus paradigmas?

Seria complexo apresentar respostas a todas estas perguntas, mas é possível refletir sobre tais dimensões e compreender que a profissionalidade é um aspecto importante da profissão professor. De maneira geral, a profissionalidade é

um conceito ainda em construção e deve ser analisado com base no contexto sócio-histórico ao qual se remete. Sacristán (1995, p. 65) a define como sendo "[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor".

Para tal construção, é necessário entender que a qualidade da educação depende, fundamentalmente, dentre outros requisitos, da formação profissional docente. Hoje, diante de tantas mudanças e evoluções, tanto tecnológicas como científicas, entre tantas outras que vivenciamos no dia a dia, percebemos com clareza a necessidade de uma formação continuada para os educadores, já que são os mediadores das futuras gerações. Acerca disto, Pimenta (2010, p. 77) deixa bem claro que

> Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também como base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

Analisando e refletindo as práticas cotidianas, é possível perceber o que é mais importante e necessário para cada situação. Esse método acaba por configurar o processo, reelaborando os saberes já existentes. Nesta trajetória, podemos entender a formação continuada tão importante quanto a formação inicial do profissional. Surge, pois o questionamento: Como lidar com as novas exigências que se apresentam à profissão professor?

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DE MAIOR ORGANICIDADE

Em busca de respostas a esta indagação, urge a necessidade de uma política global de formação de professores. Há muitas tentativas, mas que não satisfaz a verdadeira situação da educação. Há muito se pensa em tal política, conforme evidencia Freitas (2007, p. 1204):

> A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos.

Percebe-se que a questão sócio-histórica na qual vivemos, traz empecilhos para que esses problemas sejam resolvidos com agilidade. E isto vem acontecendo historicamente, ocasionando "[...] a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas ao exercício do trabalho dos educadores [...]" (FREITAS, 2007, p. 1204).

A formação para o exercício da docência tem sido tema de muitos estudos e publicações atuais, tanto no Brasil como em outros países. Mesmo que as políticas públicas brasileiras não garantam, de fato, a formação pedagógica para tornar-se professor, é possível mapear muitas iniciativas individuais e coletivas, institucionalizadas ou esporádicas de formação pedagógica. Porém, historicamente, esta preocupação é recente entre professores e gestores das universidades, o que torna qualquer iniciativa de mudança e/melhoramento, um desafio, por lidar com

estruturas consolidadas, com representações diferentes sobre o ingresso em um curso de Licenciatura e, consequentemente, o início da profissão docente. (SELBACH, 2012).

Podemos citar, como iniciativas para a formação pedagógica, os Programas de apoio pedagógico que vêm sendo institucionalizados pelo governo federal como políticas de formação em muitas universidades do país. São alguns deles, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC-EM, Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, entre outros.

Nesta perspectiva, mencionamos tais iniciativas como sendo ações sociais do Estado. Compreendemos, acerca disto, que as relações sociais que se estabelecem (ou que deveriam se estabelecer) acerca da própria origem do Estado e suas ações, enquanto órgão público, acabam por ser contraditórias. Neste caso, fazemos menção a O'Donnel citado por Oliveira (2011, p. 32), o qual retrata o papel do Estado frente a essas políticas:

> [...] o Estado se apresenta como a expressão de um interesse mais geral que o dos sujeitos sociais de cuja relação ele emana, mas esse interesse não é neutro ou igualitário, é o da reprodução de uma relação social que articula desigual e contraditoriamente a sociedade.

Neste sentido, parece haver, infelizmente, uma fragmentação das ações políticas, não havendo um diálogo entre o anunciado e o proclamado. Freitas (2007, p. 1206) explica que

> A ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados [...], vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, consequentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização, [...] diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos.

Tal fragmentação adentra o campo da profissionalidade docente, repercutindo na própria formação de professores, no que diz respeito aos saberes docentes e à validade destes saberes que, por essência, são saberes sociais. Cabe-nos perguntar, contudo, "[...] até que ponto essas políticas tomadas de forma desarticulada e diferenciada entre estados e municípios, não estariam promovendo o estímulo ao individualismo e à competição, à carreira "solo" [...]?" (OLIVEIRA, 2011, p. 36). São questionamentos e reflexões necessários para se (re) pensar a forma com que os programas de incentivo à carreira docente são implementados pelo Estado e aceitos pela categoria docente.

CAMINHOS POSSÍVEIS

Ao falar em profissionalidade docente, nos remetemos a uma imagem de competência do professor, o qual é portador não de um saber, mas de vários saberes. Entretanto, é necessário compreender que a profissão e, consequentemente, a profissionalidade docente são (e foram) construídas ao longo do tempo.

Com isso, infere-se que ser professor, em sua origem, é uma profissão que exigia, na maior parte das vezes, professar, confessar, declarar uma escolha, cujo

papel exige uma dedicação integral à determinada tarefa ou “forma de vida” (ROSSETO, 2002). Em tese, a construção da profissão professor passou (e ainda passa) por um processo constante de buscas, de perdas, de alcances, de lutas... Mas este é um assunto para outro texto.

O que é importante considerar são as novas alternativas que se apontam – como é o caso dos Programas de Incentivo à Carreira Docente – , os quais fazemrepensar a prática pedagógica, e fazê-lo por meio da identidade. As repercussões deste cenário para a construção da profissionalidade docente são significativas. Questiona-se a identidade, se repensa, mas não sabe em que sentido transformá-la. Concordamos, a partir dessa afirmação, que “a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta de ‘quem sou (neste momento)’, mas a resposta à pergunta: ‘quem quero chegar a ser?’”(MARCELO e VAILLANT 2009, p. 36). Discutir processos educativos exige uma postura de não neutralidade face à necessidade de reconstruir o histórico referente aos procedimentos, que descaracterizam a chamada “arte de educar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de ptofessores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade.** Campinas. vol.28, n. 100 – Especial – p. 1203-1230, out. 2007.

MACHADO, L. M. Mercado Global: a esfinge do presente. In: SILVA Jr., C. A (Org.). **O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo, Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNESP, 1996. pp. 91-106 (VI Circuito PROGRAD)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior d escola: carreira, formação e avaliação docente. In: **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr.2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASION, Léa das Graças Camargo.**Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances.** Presidente Prudente, Vol. III, set, pp. 05-13, 1997.

ROSSETO, R. Etimologias e Saberes. **Espaço Pedagógico**, v. 9, n. 2, p. 86-89, dez. 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

SELBACH, Paula Trindade da Silva. Os Programas de Apoio Pedagógico nas Universidades: uma possibilidade de repensar as políticas para a formação do professor universitário. In: **IX ANPED SUL** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.

O DIREITO PENAL CONTRAMAJORITÁRIO COMO FUNDAMENTO À PROTEÇÃO DIFERENCIADA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Jean Mauro Menuzzi
Thiago Luiz Rigon de Araujo

RESUMO

A presente pesquisa está inserida no debate sobre a igualdade enquanto referencial valorativo e normativo, e trata do Direito Penal como forma de implementação de ações afirmativas aptas a realizar a igualdade material em grupos específicos que por serem, justamente, diferenciados socialmente, precisam ser diferenciados legalmente, por isso exigem uma postura contramajoritária, tal como indicado pelo constitucionalismo contemporâneo. Para a realização do presente estudo, utilizou-se o método dedutivo como método de abordagem, o método monográfico como método de procedimento e a pesquisa indireta-bibliográfico com técnica de pesquisa. Partindo, portanto, da compreensão de que todo o pensamento jurídico moderno, está assentado sobre a ideia de igualdade entre os indivíduos como condição de legitimidade do Estado, tal como apontado, na teoria contratualista, principalmente, de Rousseau. A igualdade é, portanto, a cláusulaprincipal, condição de legitimidade para a realização do contrato social. De outra parte, a humanidade vive um complexo processo de transformações, que pode ser sintetizado como "globalização", exigindo uma postura multicultural, resultado da tensão entre a diferença e a igualdade. Supera-se a compreensão de igualdade meramente formal substituindo-a por uma igualdade material ou substancial, exigindo ações afirmativas para sua concretização. Cabe ao Estado, em todas as suas dimensões normativas, fomentar esta nova perspectiva. Inclusive no Direito Penal que, sendo instrumento de recepção do multiculturalismo, atua contramajoritariamente, uma vez que busca a proteção de grupos vulneráveis como é o caso da criança e do adolescente, objeto desta pesquisa.

Palavras-chave: Direito. Multiculturalismo. Contramajoritariedade. Criança e Adolescente.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida numa pesquisa maior que tem como pano de fundo o debate sobre a igualdade enquanto referencial valorativo e normativo, e trata do Direito Penal como forma de implementação de ações afirmativas aptas a realizar a igualdade material em grupos específicos que por serem, justamente, diferenciados socialmente, precisam ser diferenciados legalmente, por isso exigem uma postura contramajoritária, tal como indicado pelo constitucionalismo contemporâneo. Partindo, portanto, da compreensão de que todo o pensamento jurídico moderno está assentado sobre a ideia de igualdade entre os indivíduos como condição de legitimidade do Estado, de outra parte, no contexto da globalização, lida no viés do multiculturalismo, supera-se a compreensão de igualdade meramente formal substituindo-a por uma igualdade material ou substancial que se torna efetiva através de ações afirmativas. Em correspondência, cabe ao Estado, em todas as suas dimensões normativas, fomentar a igualdade material, através da lei, entre os indivíduos. Uma das dimensões deste esforço de promoção é o Direito Penal que, sendo instrumento de recepção do multiculturalismo, atua contramajoritariamente, uma vez que busca a proteção de grupos vulneráveis como é o caso da criança e do adolescente, objeto desta pesquisa. **Objetivos:** Analisar como a Legislação Penal, ao acolher o direcionamento contramajoritária do constitucionalismo contemporâneo, torna-se instrumentos de equalização pela lei, consolidando um aparato normativo especial de proteção da criança e do adolescente.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho monográfico utiliza-se do método dedutivo, em que parte-se de conceitos e ideias gerais para se chegar a conclusões específicas. A estratégia metodológica é a pesquisa bibliográfica, eis que pautada na leitura, análise, síntese, interpretação e dedução de conceitos, obras e autores que discutem a aplicação de tal referencial no mundo acadêmico jurídico, bem como da leitura da legislação brasileira necessárias para a fundamentação do tema em estudo.

DESENVOLVIMENTO

Situando o contexto em que está inserido a presente pesquisa, toma-se como pressuposto, primeiro, o multiculturalismo como aparato teórico apto a fomentar a exigência de amplificação do alcance da concepção de igualdade, de formal para material, segundo, as ações afirmativas como instrumento de implementação dessa ampliação na realidade fática. Nesta projeção está situada a presente pesquisa que tratará da projeção da perspectiva multicultural de igualdade na realidade brasileira, exigindo a efetividade da Constituição que, para isso, deve assumir uma nova postura, entendida como contramajoritária[12].

Nesta linha de posicionamento, autores como Carlos Ayres Britto, entendem que a Constituição promulgada em outubro de 1988 pode ser vista como um "novo contrato social", pois parte de novos parâmetros de sociabilidade, ou seja, reconhece o que a nação deseja ser, mas que ainda não é, e toma para si a função de mudar a realidade historicamente marcada por desigualdades e discriminações[13], tal como é apontado no preâmbulo constitucional e busca reduzi-las promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação,tal como apontando no artigo 3º. Disso decorre a posição multicultural implícita no texto positivado, exige obrigações a serem perseguidas na transformação social e política.[14]

Quer tratando a igualdade[15] como norma, como princípio ou como valor, o que fica evidente é a concepção normativa material, substancial e dinâmica de igualdade, diferente da ideia da concepção dos constituintes precedentes a 1988. Essa igualdade, enquanto construção, exige para sua implementação a promoção dos diferentes ou, a promoção da igualação através de uma postura ativa, que promova a **igualação**, pois "somente com uma conduta ativa, positiva, afirmativa, é

---

[12] Para aprofundamento sugere-se a leitura de: STRECK, Lenio Luiz. Direito Constitucional Modulo V: Teoria da Constituição e Jurisdição Constitucional. EMAGIS: 2006. p. 43. disponível em: <http://www.trf4.jus.br/trf4/upload/arquivos/emagis_prog_cursos/ccp5-lenio.pdf>acesso em 01/12/2009

[13] AYRES BRITTO, 2003, p. 71.

[14] Idem, p. 92.

[15] Para aprofundamento do tema consulte-se: DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, acerca de sua concepção bi-dimensional da norma jurídica (norma como gênero do qual são espécie o princípio e a regra); e ALEXY, Robert. **Teoria de losDerechosFundamentales**. Madrid: Centro de EstudiosPoliticos y Constitucionales, 2001, que, mais sofisticado que Dworkin, acrescenta às regras e princípios, também os valores.

que se pode ter a transformação social buscada como objetivo fundamental da República.[16]

Tal igualação estende-se a outros tantos grupos sociais minoritários e vulneráveis, vinculando todo o ordenamento na promoção e estímulo de manifestações culturais de grupos participantes do processo civilizatório nacional, portadores de deficiência, fases hipossuficientes e identidade indígena.[17]

Em outros termos, o alargamento da concepção de igualdade, multiplicou os direitos, a titularidade dos sujeitos de direito, e a especificação do sujeito de direito "tendo em vista que, ao lado do sujeito genérico e abstrato, delineia-se o sujeito de direito concreto, visto em sua especificidade e na concreticidade de suas diversas relações.[18]

Tais alterações, da relação entre os direitos do cidadão e a lei, que permitiram a aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais, levaram a uma ampliação da complexidade das relações entre os poderes públicos e da hierarquia entre os diversos níveis do ordenamento jurídico brasileiro[19]. O que é fato, é que devido a constitucionalização dos direitos fundamentais, o ordenamento alcançou uma receita principiológica ampliada de modo a submeter todo o ordenamento infraconstitucional.

Deste modo, resta evidenciado a necessidade de também o Direito Penal, área a que mais amiúde a presente pesquisa se propõe a tratar, recepcionar o direcionamento do vértice constitucional. A tutela de grupos vulneráveis, neste sentido, seria exatamente a busca da legislação penal em reconhecer e implementar o multiculturalismo enquanto ferramenta contramajoritária de promoção destes à igualdade material.

Neste sentido, as ações afirmativas[20] constituem a mais fecunda amostra da moderna ideia de Estado promotor, ou, conforme bem tratado, contramajoritário, pois exigem, para implementação, a atuação estatal direta de todos os órgãos, nos mais diversos níveis. Trata-se, em outros termos, de um mecanismo sócio-jurídico que tem por fim viabilizar a harmonia e a paz social, quando perturbadas pela marginalização de um grupo social expressivo.[21]

Portanto, impulsionado na compreensão contramajoritária, que faz do constitucionalismo e, consequentemente, também do direito penal, instrumentos de promoção à igualação pela lei, aos poucos vai se consolidando um aparato normativo especial de proteção àqueles grupos particularmente vulneráveis que necessitam de proteção especial. Esta é a postura adequada à análise legislações específicas dá proteção diferenciada à criança e ao adolescente, como a Lei nº. 8.069/1990, que trata de sua proteção integral.

Se o princípio da igualdade não deve ser somente formal, senão, sobretudo, material, cabe à lei tratar os iguais igualmente e os desiguais desigualmente. Como no contexto cultural em que vivemos a criança e o adolescente são desiguais em

---

[16] AYRES BRITTO, 2003. p. 93. Percebe-se no destaque aposto o neologismo do autor que chama a atenção para sua argumentação e passa a ser usado no presente texto no sentido de equalização.

[17] Mais sobre o tema a ser consultado em COPETTI SANTOS, André Leonardo. **A Constituição Multicultural**. *In*:COPETTI SANTOS, & DEL'OLMO, 2009, p. 92 e seguintes.

[18] PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 185.

[19]COPETTI SANTOS, 2009, p. 79

[20] Na perspectiva apontada na obra: SANTOS, Emerson dos e LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas:** políticas públicas contra desigualdades raciais. São Paulo: DP&A Editora, 2003.

[21] GOMES, 2003, p. 22.

relação aosadultos, devem ser tratados de maneira diferente. As medidas protetivas da lei são, portanto, instrumentos de equilíbrio.

Para garantir igualação social é preciso assegurar à criança e ao adolescente seus direitos numa proteção integral, de modo a dele distanciar os agenciadores do crime e "empoderá-lo" de modo que consiga desenvolver-se e alcançar seu espaço social de maneira sadia. Nesta seara atua a legislação penal voltada à proteção e promoção do infanto-juvenil enquanto grupo vulnerável e carente de igualação.

Nesta linha de investigação decorre que, ao resguardar proteção diferenciada afirmando a criança e adolescente, o direito penal está, em última análise, promovendo ações afirmativas aptas a implementar e alargar a cidadania deste grupo historicamente preterido. Dito de outra forma, o reconhecimento da igualdade material, na perspectiva contramajoritária do direito penal, implica em reconhecimento de cidadania da criança e adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em última análise, o aparato contramajoritário, quando incidente sobre o direito penal, cria instrumentos de promoção à equalização pela lei, e consolida um aparato normativo de proteção especial. Esta é a leitura a ser feita para correta compreensão e aplicação da legislação voltada a grupos específicos como é o caso da criança e do adolescente, objeto da presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

AYRES BRITTO, Carlos. **Teoria da Constituição**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2003.

COPETTI SANTOS, André Leonardo. **A Constituição Multicultural**. **A Constituição Multicultural**. *In*: Hann, Noli Bernadrdo e Groff, Paulo Vargas. Direito Multiculturalismo e Cidadania. (org). Santo Ângelo: Furi, 2009.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SANTOS, Emerson dos e LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas:** políticas públicas contra desigualdades raciais. São Paulo: DP&A Editora, 2003.

STRECK, Lênio Luiz. Direito Constitucional Modulo V: Teoria da Constituição e Jurisdição Constitucional. EMAGIS: 2006. p. 43. disponível em: <http://www.**trf4.jus.br**/trf4/upload/arquivos/emagis_prog_cursos/ccp5-lenio.pdf>acesso em 01/12/2009.

LEAL, César Barros. A criança e a violência doméstica. In: LEAL, C. B.; PIEDADE JÚNIOR, H. (Org.) **Violência e vitimização**: a face sombria do cotidiano. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

MELO BARROS, Guilherme Freire de. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Salvador: JusPodivm, 2008.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Estatuto da criança e do adolescente**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

O DIREITO PENAL CONTRAMAJORITÁRIO COMO FUNDAMENTO À PROTEÇÃO DIFERENCIADA DA MULHER

Jean Mauro Menuzzi

RESUMO

A presente pesquisa está inserida no debate sobre a igualdade enquanto referencial valorativo e normativo, e trata do Direito Penal como forma de implementação de ações afirmativas aptas a realizar a igualdade material em grupos específicos que por serem, justamente, diferenciados socialmente, precisam ser diferenciados legalmente, por isso exigem uma postura contramajoritária, tal como indicado pelo constitucionalismo contemporâneo. Para a realização do presente estudo, utilizou-se o método dedutivo como método de abordagem, o método monográfico como método de procedimento e a pesquisa indireta-bibliográfico com técnica de pesquisa.Partindo, portanto, da compreensão de que todo o pensamento jurídico moderno, está assentado sobre a ideia de igualdade entre os indivíduos como condição de legitimidade do Estado, tal como apontado, na teoria contratualista, principalmente, de Rousseau. A igualdade é, portanto, a cláusulaprincipal, condição de legitimidade para a realização do contrato social. De outra parte, a humanidade vive um complexo processo de transformações, que pode ser sintetizado como "globalização", exigindo uma postura multicultural, resultado da tensão entre a diferença e a igualdade. Supera-se a compreensão de igualdade meramente formal substituindo-a por uma igualdade material ou substancial, exigindo ações afirmativas para sua concretização. Cabe ao Estado, em todas as suas dimensões normativas, fomentar esta nova perspectiva. Inclusive no Direito Penal que, sendo instrumento de recepção do multiculturalismo, atua contramajoritariamente, uma vez que busca a proteção de grupos vulneráveis como é o caso da mulher, objeto desta pesquisa.

Palavras-chave: Direito. Multiculturalismo. Contramajoritariedade.Mulher.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida numa pesquisa maior que tem como pano de fundo o debate sobre a igualdade enquanto referencial valorativo e normativo, e trata do Direito Penal como forma de implementação de ações afirmativas aptas a realizar a igualdade material em grupos específicos que por serem, justamente, diferenciados socialmente, precisam ser diferenciados legalmente, por isso exigem uma postura contramajoritária, tal como indicado pelo constitucionalismo contemporâneo.Partindo, portanto, da compreensão de que todo o pensamento jurídico moderno está assentado sobre a ideia de igualdade entre os indivíduos como condição de legitimidade do Estado, de outra parte, no contexto da globalização, lida no viés do multiculturalismo, supera-se a compreensão de igualdade meramente formal substituindo-a por uma igualdade material ou substancial que se torna efetiva através de ações afirmativas. Em correspondência, cabe ao Estado, em todas as suas dimensões normativas, fomentar a igualdade material, através da lei, entre os indivíduos. Uma das dimensões deste esforço de promoção é o Direito Penal que, sendo instrumento de recepção do multiculturalismo, atua contramajoritariamente, uma vez que busca a proteção de grupos vulneráveis como é o caso da mulher, objeto desta pesquisa.

Objetivos: Analisar como a Legislação Penal, ao acolher o direcionamento contramajoritária do constitucionalismo contemporâneo, torna-se instrumentos de equalização pela lei, consolidando um aparato normativo especial de proteção a mulher.

Metodologia: Para a realização deste trabalho monográfico utiliza-se do método dedutivo, em que parte-se de conceitos e ideias gerais para se chegar a

conclusões específicas. A estratégia metodológica é a pesquisa bibliográfica, eis que pautada na leitura, análise, síntese, interpretação e dedução de conceitos, obras e autores que discutem a aplicação de tal referencial no mundo acadêmico jurídico, bem como da leitura da legislação brasileira necessárias para a fundamentação do tema em estudo.

DESENVOLVIMENTO

Situando o contexto em que está inserido a presente pesquisa, toma-se como pressuposto, primeiro, o multiculturalismo como aparato teórico apto a fomentar a exigência de amplificação do alcance da concepção de igualdade, de formal para material, segundo, as ações afirmativas como instrumento de implementação dessa ampliação na realidade fática. Nesta projeção está situada a presente pesquisa que tratará da projeção da perspectiva multicultural de igualdade na realidade brasileira, exigindo a efetividade da Constituição que, para isso, deve assumir uma nova postura, entendida como contramajoritária[22].

Nesta linha de posicionamento, autores como Carlos Ayres Britto, entendem que a Constituição promulgada em outubro de 1988 pode ser vista como um "novo contrato social", pois parte de novos parâmetros de sociabilidade, ou seja, reconhece o que a nação deseja ser, mas que ainda não é, e toma para si a função de mudar a realidade historicamente marcada por desigualdades e discriminações[23], tal como é apontado no preâmbulo constitucional e busca reduzi-las promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação,tal como apontando no artigo 3º. Disso decorre a posição multicultural implícita no texto positivado, exige obrigações a serem perseguidas na transformação social e política.[24]

Quer tratando a igualdade[25] como norma, como princípio ou como valor, o que fica evidente é a concepção normativa material, substancial e dinâmica de igualdade, diferente da ideia da concepção dos constituintes precedentes a 1988. Essa igualdade, enquanto construção, exige para sua implementação a promoção dos diferentes ou, a promoção da igualação através de uma postura ativa, que promova a **igualação**, pois "somente com uma conduta ativa, positiva, afirmativa, é que se pode ter a transformação social buscada como objetivo fundamental da República.[26]

Taligualação estende-se a outros tantos grupos sociais minoritários e vulneráveis, vinculando todo o ordenamento na promoção e estímulo de manifestações culturais de grupos participantes do processo civilizatório nacional, portadores de deficiência, fases hipossuficientes e identidade indígena.[27]

Em outros termos, o alargamento da concepção de igualdade, multiplicou os direitos, a titularidade dos sujeitos de direito, e a especificação do sujeito de direito "tendo em vista que, ao lado do sujeito genérico e abstrato, delineia-se o sujeito de

[22]FENSTERSEIFER; MENUZZI; ROSADO, 2013, p. 05.
[23] AYRES BRITTO, 2003, p. 71.
[24]Idem, p. 92.
[25]Consulte-se sobre o tema: DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

[26] AYRES BRITTO, 2003. p. 93.
[27] COPETTI SANTOS, & DEL'OLMO, 2009, p. 92.

direito concreto, visto em sua especificidade e na concreticidade de suas diversas relações.[28]

Tais alterações, levaram a uma ampliação da complexidade das relações entre os poderes públicos e da hierarquia entre os diversos níveis do ordenamento jurídico brasileiro. Deste modo, resta evidenciado a necessidade de também o Direito Penal, área a que mais amiúde a presente pesquisa se propõe a tratar, recepcionar o direcionamento do vértice constitucional. A tutela de grupos vulneráveis, neste sentido, seria exatamente a busca da legislação penal em reconhecer e implementar o multiculturalismo enquanto ferramenta contramajoritária de promoção destes à igualdade material.

Neste sentido, as ações afirmativas[29] constituem a mais fecunda amostra da moderna ideia de Estado promotor, ou, conforme bem tratado, contramajoritário, pois exigem, para implementação, a atuação estatal direta de todos os órgãos, nos mais diversos níveis. Trata-se, em outros termos, de um mecanismo sócio-jurídico que tem por fim viabilizar a harmonia e a paz social, quando perturbadas pela marginalização de um grupo social expressivo.[30]

Portanto, impulsionado na compreensão contramajoritária, que faz do constitucionalismo e, consequentemente, também do direito penal, instrumentos de promoção à igualação pela lei, aos poucos vai se consolidando um aparato normativo especial de proteção àqueles grupos particularmente vulneráveis que necessitam de proteção especial. Esta é a postura adequada à análise legislações específicas dá proteção diferenciada à mulher, como a Lei nº. 11.340, que trata da violência doméstica. Nesta linha de investigação decorre que, o reconhecimento da igualdade material, na perspectiva contramajoritária do direito penal, implica em reconhecimento de cidadania da mulher.

Com o advento da Lei 11.340/06 os avanços foram muitos e expressivos. A lei preocupa-se em conceituar a violência doméstica reconhecendo-a em suas diversas manifestações, além de prestar um atendimento diferenciado às vítimas, já que prevê a criação de um sistema integrado de proteção. Para Dias, a grande inovação foi a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a mulher – JVDFMs, com competência civil e criminal. A vítima deve estar acompanhada de advogado, sendo que lhe é garantido acesso aos serviços da Defensoria Pública e da Assistência Judiciária Gratuita.[31]

Entre outras medidas, Dias elenca, da mesma forma, a cientificação pessoal da vítima quando o agressor for preso ou liberado da prisão, assim como o encaminhamento da mulher e filhos a abrigos seguros. Além disso, o juiz pode determinar o afastamento do agressor do lar, impedi-lo que se aproxime da casa, vedar o seu contato com a família, fixar alimentos e, de ofício, fixar medidas hábeis a fazer cessar a violência. Através da lei em comento, também é possível suspender procuração outorgada ao agressor e anular a venda de bens comuns, tudo para proteger o patrimônio da ofendida de seu algoz. No seu artigo 17 é prevista a proibição da aplicação de pena pecuniária, multa ou cesta básica e no artigo 20 verifica-se a permissão da prisão preventiva do ofensor.[32]

---

[28] PIOVESAN, 2009, p. 185.
[29] MENUZZI, 2010, p. 84.
[30] GOMES,2003, p. 22.
[31] DIAS, 2012, p. 30.
[32] Ibidem.

Entre os mecanismos a Lei 11.340/06 oportunizando orientação e encaminhamento à ofendida, além de auxiliar o trabalho do juiz, Ministério Público e Defensoria Pública está a atuação da equipe de atendimento multidisciplinar. Esta equipe é formada por profissionais especializados em diversas áreas como assistente social, psicólogo e profissional da área jurídica[33]. Cabe aos integrantes da referida equipe proporcionar à vítima e ao agressor uma oportunidade de reflexão sobre o seu comportamento e a origem de tudo isso, modificando os padrões de violência ora existentes.[34]

Da mesma forma, outro instrumento de proteção à mulher e medida protetiva de urgência à ofendida, constitui-se na possibilidade de o juiz encaminhá-la, bem como seus dependentes a programa oficial ou comunitário de proteção ou de atendimento (casas-abrigo, por exemplo). O que representa uma segurança, porém, ao mesmo tempo uma preocupação, pois, esta medida, no entanto, depende da existência efetiva de investimentos estatais na área. O objetivo principal é a sua re-inserção ao convívio familiar e social, com ou sem seu companheiro, refazendo sua história com os filhos e participando da vida em comunidade.[35]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em última análise, o aparato contramajoritário, quando incidente sobre o direito penal, cria instrumentos de promoção à equalização pela lei, e consolida um aparato normativo de proteção especial. Esta é a leitura a ser feita para correta compreensão e aplicação da legislação voltada a grupos específicos como é o caso da mulher, objeto da presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

AYRES BRITTO, Carlos. **Teoria da Constituição**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2003.

CARVALHO, Daniel Pinheiro de. **Lei Maria da Penha:** enfrentamento multidisciplinar dos crimes cometidos com violência doméstica e familiar contra a mulher, 2013.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na justiça:** a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. 3. ed. rev., atual. eampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; MENUZZI, Jean Mauro; e, ROSADO, Olivério de Vargas (orgs). **Direito penal contemporâneo no cenário internacional.**Furi Editora: Santo Ângelo, 2013.

[33] CARVALHO, Daniel Pinheiro de. **Lei Maria da Penha:** enfrentamento multidisciplinar dos crimes cometidos com violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em:<http://jus.com.br/artigos/21877/lei-maria-da-penha-enfrentamento-multidisciplinar-dos-crimes-cometidos-com-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher#ixzz2kTXIoXFJ.> Acesso em: 05 nov. 2013.

[34] Ibidem.

[35] LABRONICE, Liliana Maria; FERRAZ, Maria Isabel Raimondo; TRIGUEIRO, Tatiane Herreira e FEGADOLI, Débora. **Perfil da violência contra mulheres atendidasna Pousada de Maria.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n1/a18v44n1.pdf.> Acesso em 06 nov. 2013.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

MENUZZI, Jean Mauro. **As ações afirmativas.** Revista Temas sociais em expressão. Frederico Westphalen: URI, n.09, v.09, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SANTOS, Emerson dos e LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas:** políticas públicas contra desigualdades raciais. São Paulo: DP&A Editora, 2003.

O PAPEL FEMININO NO CONTO “AS TRÊS IRMÃS”, DE MIA COUTO

Luana Teixeira Porto
Jéssica Casarin

RESUMO

Este trabalho aborda o papel feminino no conto As Três Irmãs, de Mia Couto, do livro *O Fio das Missangas* (2009). Os objetivos do estudo são analisar o texto do autor moçambicano, buscando traçar o perfil de mulher, que, na hierarquia social, sempre manteve um papel inferior. As personagens femininas sempre ocuparam função submissa e restrita, mostrando claramente o modelo patriarcal geralmente seguido. Para realizar esta pesquisa, foi selecionado o conto já mencionado, e as análises deste texto são construídas com o suporte crítico de um Trabalho de Conclusão de Curso cujo tema é a figura feminina no trabalho de Mia Couto, de autoria de Paulino (2011) e um artigo sobre o papel das mulheres na sociedade, de Back (2012). Através da relação do conto e de contextos históricos, pode-se constar que a imagem da mulher apresentada no conto é de um ser diminuído, submetido à figura masculina, e que se mostra desprovido de opinião própria e independência.

Palavras-chaves: Mulher. Modelo Patriarcal. Mia Couto. As Três Irmãs.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a imagem da mulher no conto “As Três Irmãs” (2009), em que Mia Couto apresenta a imagem da mulher como sujeito servil, cumprindo ordens da figura masculina. A crítica ao sistema machista aparece em toda a trama, que narra a total falta de liberdade das três irmãs, cada uma destinada a uma tarefa monótona e restrita. Os objetivos do estudo são analisar o conto e vê-lo sob uma perspectiva crítica em relação ao papel feminino na sociedade, ainda hoje muito estereotipado.

A escolha deste tema interessa por várias razões: a) o profissional da área de Letras precisa desenvolver uma leitura crítica de todos os textos; b) é preciso avaliar a imagem da mulher nas produções culturais, verificando as críticas sobre os padrões impostos historicamente; c) é importante a abordagem e estudo de temas como o patriarcalismo, que marcou e ainda marca as interações sociais; d) o texto é de autor moçambicano, e é importante a análise de materiais de outras culturas, privilegiando as relações interculturais.

DESENVOLVIMENTO

Sob a visão europeia colonial, a mulher na sociedade hierárquica sempre foi vista como inferior, em segundo plano, com as funções de servir às figuras masculinas e cuidar das tarefas domésticas, obedecendo às normas e bons costumes impostos. Segundo Back (2012):

> Numa família nuclear patriarcal, a mulher era responsável pelos deveres domésticos e cuidado com os filhos enquanto o pai trabalhava fora para buscar o sustento da família. Esta divisão fazia o homem ter domínio sobre a mulher de forma repreensiva e dominadora impedindo que a mulher buscasse adquirir novos conhecimentos, e sendo assim ela era impedida de sonhar, devia obediência ao marido e vivia em função do lar. (BACK, 2012, p.5)

Mia Couto (2009) no conto “As Três Irmãs”, aborda esse modelo machista em sua essência, denunciando o estereótipo de mulher submissa. O conto apresenta como personagens principais as três irmãs: Gilda, Flornela e Evelina. Após a perda da mulher, o pai das garotas, Rosaldo, se isola com suas filhas, distante de qualquer outro contato social. Elas, cada uma designada para uma tarefa, têm a única função de servir o chefe da família: “O destino que Rosaldo semeara nelas: o serem filhas exclusivas e definitivas.” (COUTO, 2009, p.9).

Logo no início nota-se o aprisionamento das irmãs às suas funções repetitivas e monótonas, realizadas unicamente no interior da casa. Gilda, a rimeira, levava o dicionário para o jardim procurava rimas. Apenas as escrevia, não produzia poemas, “Ao contrário, cumpria a função de afastar a poesia, essa que havia no coração.” (COUTO, 2009, p.10). Flornela, a receitista, se dedicava à culinária, copiava velhas receitas, “Redigia palavra por palavra, devagar, como quem põe flores num caixão.” (COUTO, 2009, p. 10) E depois as praticava de forma automática. Evelina, a bordadeira, bordava aves, como se encontrasse no voo a liberdade que não possuía na vida real.

As três, sem notarem, aos poucos perdem a vida no auge de sua juventude, de sua energia. Mesmo em súbitos momentos de vivacidade e despertar da feminilidade, logo elas mesmas se repreendem:

> E o coração de Gilda se despenteava. Mas logo ela se compunha e, de novo, caligrafava. Flornela [...] de quando em quando, o esboço de vim cantar lhe surgia. Mas ela apagava a voz como quem abaixa o fogo, embargando a labaredazinha que, sob o tacho, se insinuava. Evelina [...] certa vez, ela se riu e foi tão tardio, que se corrigiu como se alma estrangeira à boca lhe tivesse aflorado.” (COUTO, 2009, p. 10-11).

Essas tarefas, designadas pelo pai, tratavam de servi-lo e ocupar as meninas, para que elas permanecessem distantes da vida real. Mas quando um jovem estranho chega à casa da família, desperta nas três irmãs sentimentos até então desconhecidos: “Tremeu a agulha de Evelina, queimou o guisado de Flornela, desrimou o coração de Gilda.” (COUTO, 2009, p. 11). O fato faz aflorar nelas a vaidade, a feminilidade, e uma identidade. Logo reprimidas pelo pai, descontente pela perda da pureza de suas filhas e também de sua exclusividade.

O desfecho surpreendente e plurissignificativo sugere que o pai e o jovem trocam um beijo, em relação homoafetiva: “Há muitos sóis. Dias é que só há um. Para Rosaldo e o visitante, esse foi o dia. O derradeiro.” (COUTO, 2009, p.12). Não fica claro se o pai e o rapaz são mortos pelas moças, ou se os dois ficam juntos, mas ocorre a desconstrução da figura patriarcal, que agora se encontra submissa ao rapaz. O fim do sistema machista traz a liberdade para as moças, que podem construir identidades próprias e seus destinos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise do conto “As Três Irmãs” pôde-se observar o exemplo de regime patriarcal imposto por muito tempo, que trata de privar as filhas de uma vida social, ocupando-as com tarefas sem significação, destinadas somente a servir a figura masculina. O final do conto deixa clara a crítica abordada no texto de Couto (2009), que a rompe com o modelo machista e os estereótipos.

REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. **O Fio das Missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BACK, Cleiciane, et al. O papel das mulheres na sociedade: diferentes formas de submissão. **Revista Eventos Pedagógicos** v.3, n.2, p. 328 – 336, Maio - Jul. 2012.

PAULINO, Sandra da Silva**. Do fio das missangas**: a representação da voz feminina em Mia Couto. 2011. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Literatura e Cultura Afro-Brasileira e Africana) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.

A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO X SOCIEDADE NO CONTO "A ESCOLA – UMA HISTÓRIA AFRICANA" DE JÚLIO EMÍLIO BRAZ

João Paulo Massotti

RESUMO

Em uma perspectiva histórico-cultural, o presente trabalho se propõe a discutir a construção do sujeito a partir da relação professor x aluno x sociedade no conto "A escola – uma história africana" de Júlio Emílio Braz. O conto que remete ao caos da guerra, onde se encontram os personagens de um vilarejo esquecido nos confins da África. Estes personagens buscam na figura do professor uma maneira de resistir aos conflitos armados. Baseando-se no pressuposto de Antônio Candido (2000) de que o mal, quando não proclamado, passa, de certo modo, a ser esquecido, serão observadas duas formas de dominação: uma, pela força e imposição, como evidenciada no conto através da figura do Comandante e outra, pela palavra e sensibilização, exemplificada pela ação do professor.

Palavras-chave: Júlio Emilio Braz. Literatura Brasileira. África. Conto. Violência. Sujeito.

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é analisar a formação do sujeito no conto "A escola – uma história africana". O conto está reunido no livro *Jovens náufragos e suas batalhas* de Júlio Emílio Braz, que descreve histórias de batalhas de alunos e professores do Brasil e de outros países, e conta como alguns destes professores têm uma enorme importância na vida de seus alunos. O próprio conto a ser analisado neste trabalho, desperta a reflexão do leitor sobre os acontecimentos ocasionados pela guerra civil em meio a um clima de esperança trazido pelo Professor. As incertezas deste conflito no interior da África que, de modo geral, teve com principais causas a falência do Estado, as batalhas pelo controle do governo e a luta por autonomia de grupos étnicos formados por rebeldes em conflito percebidos em "o governo vivia dizendo que apoiávamos os rebeldes e, por isso, nos batia e maltratava. Os rebeldes nos acusavam de traição aos legítimos interesses da revolução que libertaria inclusive todos nós e também nos batiam e roubavam" (p. 21). Além disso, as relações acerca de como as identidades dos sujeitos foram adquirindo sentido no meio desse clima hostil, são elementos de grande importância a ser analisados, para entender a construção da identidade simbólica e social de um povo que embora marginalizado ainda é capaz identificar no outro (Professor) a sua própria diferença.

A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Judith Butler propõe, reformulando a noção primeira de Austin sobre atos de fala performativos, que também proposições aparentemente apenas assertivas podem funcionar como performativas. Isso quer dizer que ao ser pronunciado, o discurso, na medida em que se repete, pode acabar produzindo o "fato" que a princípio deveria apenas descrevê-lo. Um exemplo disso, como sugere Tomaz Tadeu da Silva ao comentar a retomada da noção de performatividade por Butler, é a sentença "João é pouco inteligente" que, repetida, contribui para a transformação da percepção identitária de João (SILVA, 2000, p. 93). Em seu conto, Júlio Emílio

Braz aborda esse fenômeno ao relatar certas características de identidade, na qual um grupo cultural acha estar vivendo uma situação existente, um fato do “mundo social”. Esse fato, no conto, é representado a partir do discurso de guerra utilizado pelo Comandante, e que já fora empregado em outros ataques, por outros Comandantes ao vilarejo. Isso faz com que os habitantes daquele local percam o interesse em tentar entender o porquê da guerra, pois aquela situação já faz parte do seu cotidiano e está "relacionada" a sua identidade. Ou seja, por mais que aquele o Comandante utilize seu discurso, ele não se faz mais necessário, pois já se misturou a guerra e, para aquele povo, já se "justifica".

O primeiro contato do pessoal da aldeia com o Professor se dá entre brancos e negros que foram até lá defender os sonhos de uma gente esquecida e dominada pela guerra. Porém, o único a resistir ao contato com ela foi o professor, pois era o único que possuía o necessário para “entendê-la”, paciência. No conto, a paciência é descrita nas inúmeras reconstruções da escola e na espera do professor, pela consciência daquele povo de que o medo deles diante do horror pudesse ser esquecido, e fosse substituído pelo da esperança, depositada na figura da escola. Era esse o papel do Professor. Era assim que ele se via. “As camisas sempre brancas com as mangas arregaçadas” (p. 16) a espera de uma trégua, que sabia que não viria.

Woodward (2000) aponta que “identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais” , como acontecer no seio de luta política descrita pela teórica, a qual é teorizada em termos de ideologias em conflito. No conto de Braz, esses conflitos são justificados pelo desejo de minorias que fazem uso de um discurso disfarçado de ideologia para incitar ou estimular outros a morrer pela pátria, sem perceber que a pátria aqui mencionada é o reflexo de ideias falsas de si mesmos sobre aquilo que deveriam ser. “Lutava-se na guerra porque do outro lado havia um inimigo, e se havia um inimigo, se deveria continuar fazendo a guerra para que ele deixasse de existir” (p.14).

É notória a diferença entre os personagens do Professor e do Comandante descritos pelo autor. A começar pelo porte físico de ambos. Enquanto o Comandante intimidava com seu “queixo arrogante, espetando o ar a sua frente, os olhos muito vermelhos e hostis” (p.14), o Professor era visto como um “homem magro, de ralos cabelos brancos, barba da mesma cor em torno da boca larga e sorriso fácil no rosto de ossos fortes” (p.16), para suportar as grandes perdas seguidas de sessões de espancamento a cada novo ataque dos rebeldes. O corpo aqui funciona como um dos locais envolvidos, como define Woodward (2000), para o “estabelecimento das fronteiras que definem quem somos nós” (p.15).

O conceito de identificação descreve o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência ou não da diferença. No conto essa diferença é vista ora no Comandante descrito como mais um entre tantos, “desfrutando” de uma vida grandiosa, mas curta e, cuja única marca deixada era de medo, pois era em sua essência para ser temido e respeitado e, ora no Professor capaz de cativar “a primeira vista”, pois “não se podia nem se conseguia esquecê-lo depois de uns poucos instantes em sua companhia” (p.16). Havia marcas no seu discurso e na construção da sua identidade que misturado aos muitos livros que carregava era capaz de instigar o povo da aldeia a querer imaginar o mundo “lá fora, longe da aldeia e da guerra” (p.16).

Neste ponto há um conflito, pois enquanto sujeitos, diferentes do Professor, e em alguns momentos querendo ser o Comandante, os habitantes da aldeia

experimentam certa “crise de identidade”. Não se reconhecem como “cidadãos Comandantes”, pois se calam diante do mais forte, mas também não se veem como “cidadãos Professores”, pois temem, em um primeiro momento, o poder do discurso, chamando até mesmo o Professor de louco, por ajudar um povo que pouco tem a dar em troca. Nesse contexto acabam esquecendo de que não podem ser nenhum dos dois, pois a linguagem de ambos, não representa o pensamento e a cultura de sua aldeia, e enquanto sujeitos não percebem que a “identidade tal como a diferença, é uma relação social” (Silva, 2003).

O conflito armado entre rebeldes e o Governo é outro elemento que traduz as marcas da presença do poder e do discurso. Essas marcas são visíveis em pensamentos evocados, a partir de uma falsa idealização do bom, do belo e do verdadeiro, descritos por Aristótoles, em seu conceito de estética, como forma de classificar os homens entre bons e maus. Em uma primeira perspectiva, partindo da visão da guerra, bons são aqueles que seguem o ideal de lutar por algo idealizado, e que embora não reflita suas crenças, os torna úteis, fortes e detentores do poder diante do outro. No conto, essa diferença entre fortes, detentores do poder e o povo parece ser menorizada quando o narrador aponta “gritaram conosco, alguns tão magros e pequenos quanto nós, as armas diferenciando-nos, colocando uns como presas e outros como caçadores” (p. 13).

Uma visão humanista do conto traduz os bons como àqueles que resistem à ignorância de se deixar calar, rompendo o silêncio, reconstruindo o seu ambiente e consequentemente defendendo a sua cultura, o seu povo e as suas origens. Características que se percebem na personagem da avó do narrador, que imprime um discurso corajoso “sou velha, não tenho mais nada a perder ou temer” (p.19) enquanto ajuda a o professor a reerguer a escola debaixo do baobá, na curva da estrada que leva a aldeia para “bem longe da guerra”.

Pode-se notar, por fim, que contos como este, exprimem em seu caráter de denúncia social, um diálogo forte com a contemporaneidade, pois trazem características muito próximas de realidades experimentadas em países tomados pela guerra, observando nos personagens diferentes níveis de leitura. Primeiramente, o Comandante figurando como um ideal a ser seguido, até o surgimento do Professor, que rompe com esse ideal, pois é a quem cabe o papel de formador crítico, transmitindo o conhecimento de sujeito àquele povo esquecido e massacrado pela guerra. É ele que, assim como a escola, se reconstrói, a fim de humanizar, na loucura com a qual é descrito, os que ainda insistem em acreditar nas palavras, nos livros e no olhar, depositados em cada combatente, que luta na guerra para permitir ao seu povo um desejo de nação.

BIBLIOGRAFIA

BRAZ, Julio Emílio. **Jovens náufragos e suas batalhas**. São Paulo : Global. 2012.

SALATIEL, José Renato. África: continente possui maior número de conflitos armados. Disponível em: http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/africa-continente-possui-maior-numero-de-conflitos-armados.htm. Acesso em 27/09/2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; STUART, Hall; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais Petrópolis, RJ : Vozes. 2000. p. 73 – 102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; STUART, Hall; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais Petrópolis, RJ : Vozes. 2000. p. 7 – 72.

INDÍGENAS E AS PRESENTES MAZELAS NA INSERÇÃO AO ESPAÇO ESCOLAR

Juliane Della Méa
Vanderléia Skorek

RESUMO

A proposta deste artigo, considerando as emergências das diferenças étnico-sociais, contribui parareflettir sobre o processo de ensino aprendizagem, com recorte para o estudo da cultura indígena e a construção de alternativas para a partilha dos saberes cultural e suas vivencias, citando alguns aprendizados realizados simultaneamente em sala de aula através de práticas didático-pedagógico com a cultura indígena.Assim, justifica-se a importância de respeitar e legitimar a identidade de cada indivíduo presente na sala de aula, pois a escola é uma instituição marcada pela diversidade, diferença e contraste. Mesmo legalizado pela Constituição Federal Brasileira o acesso a todos a escola, esta ainda encontra-se em processo de construção e adaptação, com currículos descontextualizados a realidade brasileira, salienta-se a parcela de índios que ingressam no ensino médio ou superiormuito pequeno, considerando as cotas existentes e o então incentivo dado pelo governo.A educação é um direito humano e social, e como tal, necessita urgentemente de um trabalho realizado com a sociedade em geral, para garantir a todos sem distinção, essa condição legal.

Palavras-chave: Inclusão indígena. Direito humano e social. Escola. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa história, em que fomos/somos vítimas da colonização, da escravidão, da exploração e, por consequência, da destruição de parte de cultura. O índio, assim como o negro, acabou por sentir-se inferior ao domínio de seus colonizadores e perdeu grande parte de seus elementos de herança cultural.

O que poucos sabem é que no século XV, período da colonização portuguesa, existiam, em nosso Brasil, cerca de mil povos indígenas diferentes e que, ainda hoje, dentre eles são faladas mais de 180 línguas. No entanto, foram dizimados mais de 800 desses povos e junto a eles sua ciência, sua arte, sua medicina, sua crença e toda sua cultura desapareceram.

Com esse olhar para a História, os povos indígenas buscam legitimar sua cultura e conquistar espaço na sociedade. Na educação, esse espaço é legitimando quando se promovem oportunidades educacionais de integração igualitária, dentro e fora do ambiente escolar, pois entende-se que a educação possui competências formadoras de opiniões que possam e venham a contribuir para mais essa inclusão social, capacitando indivíduos atentos para as diversidades ético-culturais presentes em seu meio.

Essa inclusão indígena aufere forças com a legislação, segundo a Constituição Federal (1988) no Capítulo VII em seu artigo 231:

> São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Em específico aos povos indígenas, consta que, sobre a responsabilidade da União com a educação:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela **-** O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (Art. 26, § 4º - Seção I – Cap II – LDB – CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO BRASIL, 1988).

É importante considerar que nem sempre as legislações são pensadas de acordo com a realidade da escola, muitas vezes estão em caminhos opostos. Assim, comprova Alves (2007, p. 6):

> Isto significa que a problemática da igualdade do acesso à escola não pode ser confundida com expressão de uma cultura homogênea, de padrão único. Faz-se necessário a adoção de currículos e metodologias de ensino que levem em consideração as diferenças regionais, culturais, de gênero, étnicas, raciais e religiosas, os perfis populacionais etários e os contextos onde as aprendizagens se realizam.

Para a escola um currículo diversificado, com metodologias variadas pode ou não ser uma saída para dar conta dos desiguais existentes no mesmo espaço. É de suma importância qualificação contínua e condição de trabalho ao professor, levando em consideração que o mesmo irá necessitar de maior tempo para pesquisar, planejar e estudar.

1.CONDIÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR REGIDO POR LEI

Segundo a Constituição de 1988, a educação é direito de todos e dever do estado e da família, esta será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, educar no contexto da diversidade abstrai estar preparado para conviver com as diferenças, équimera acreditar que a realidade do cotidiano escolar condiz com o que ainda se prega em alguns cursos de licenciatura. O educador deve estar preparado e consciente que não mais receberá uma turma heterogênea para torná-la, no término do ano escolar, em homogênea, mas sim deve ter a consciência de saber trabalhar de maneira responsável, sensível e eficaz, tendo por meta distinguir e aproveitar as diferenças e limitações de cada indivíduo, orientando-os sempre para o respeito e o ganho de saberes com o outro.

Com essa consciência, apelamos para a humanização, a reflexão, a boa conduta, a educação de qualidade, educadores capazes de disponibilizar informações e conhecimentos para que os cidadãos possam agir com respeito e criticidade, colaborando para a construção cultural de seu meio.

Contudo, sabemos que tais considerações legais colocam em discussão diversas áreas educacionais, pois, na realidade, rompem-se os moldes europeus de educação, com uma proposta de construção de uma metodologia totalmente nova, onde saberes serão adquiridos, reformulados, buscando erradicar o preconceito. É utópico dizer que hoje tudo se encontra como determina a lei, mas a discussão que visa o multiculturalismo, valorizando a diversidade cultural, pode ser considerada

como uma forma de desacomodar, de olhar diferente, de sair da zona de conforto para buscar novos horizontes.

A dialogicidade é que aproxima o encontro intercultural dos indivíduos em suas diferenças e peculiaridades étnico-culturais. Com essa reciprocidade, se tornará mais simples desmistificaras relações étnicas, que envolvem as culturas e os povos indígenas na sociedade brasileira contemporânea, podendo acontecer não somente nos espaços escolares mas em todos os espaços educativos.

A própria história tem mostrado que as leis possuem certa relutância para se concretizarem realmente como um todo, por isso muitas comunidades indígenas já iniciaram a construção de seus próprios currículos escolares, pois acreditam que é através da educação que irão adquirir a valorização da sua cultura e expandir seus conhecimentos. Embora se reconheça o grande progresso verificado na legislação atual,há muito para avançar no que se refere à inclusão dos indígenas no meio escolar.

Uma das várias experiências enquanto docentes, trabalhando com alunos indígenas de Ensino Médio, foi que, além da dificuldade do entendimento e fala da Língua Portuguesa, o que os mantém mais tímidos e afastados dos demais é a indiscrição e de certa forma o preconceito pelo desconhecido. Com o intuito de integrar a turma, fazendo com que os indígenas e os demais criassem laços mais estreitos de parceria e afinidade, foi proposta uma reflexão, de maneira lúdica, sobre a importância de cada indivíduo para a formação de uma equipe (turma) que busca um mesmo objetivo, por se tratar da disciplina de Língua Portuguesa e também por se aproximar o “Dia do Índio”.Explicaram-se todos os passos de uma reportagem e como se realizava. Logo, realizou-se um “amigo secreto” e foi solicitado para que os alunos se distribuíssem, em duplas e entrevistassem um ao outro (havíamos criado algumas questões comuns para todos, que manifestavam os costumes, as culturas, de onde provinham, suas referências familiares para auxiliar no início da conversa) realizando as devidas anotações no caderno.

Foi um momento de autoconhecimento e conhecimento do outro, com muita diversão. A turma foi convidada para que falasse dessa experiência de conhecer melhor a pessoa com quem convive e quem tomou a palavra foi o aluno que havia feito dupla com uma aluna indígena. Salientou, a seu modo, que a cultura indígena é muito bonita e que não gostaria de ouvir mais dos colegas a expressão “bugre”, pois ele havia aprendido que é uma palavra pejorativa para o indígena. Deu um longo depoimento e, ainda, sugeriu, com permissão da colega, uma visita a aldeia. Assim, em uma simples aula, a turma se uniu mais, entendeusuas diferenças, respeitou as diferenças dos colegas e seguiram mais felizes.

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador. Por esse motivo, trabalhar as diferenças é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino- aprendizagem. O estabelecimento de ensino no qual trabalha é reprodutor do conhecimento da classe dominante, classe esta que dita às regras e determina o que deve ser transmitido aos alunos. O diferencial do professor se exaltará na sua forma de agir, se ele for detentor de um saber crítico, poderá questionar esses valores e saberá extrair desse conhecimento o que ele tem de valor universal.

O problema maior das instituições escolares é que as mesmas possuem uma visão eurocêntrica, contrariando o pluralismo étnico-cultural e racial da sociedade brasileira. Os professores, em suas formações, não aprenderam a lidar com as

questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar. A minoria de alunos índios, os quais em grande número, historicamente habitavam nosso Brasil, se converte, hoje, em uma pequena, acuada e calada minoria nas escolas, resultadodas desigualdades sociais e institucionais praticadas durante anos.

Para o professor trabalhar todas essas diversidades de forma igualitária não é tarefa fácil, pois além de compreender todo o contexto histórico, social, econômico e como tais diversidades se manifestam nestes contextos, é pensar progressivamente em uma educação que integre questões de respeito, de compreensão e de admiração pelo novo, ampliando a democracia, a igualdade e os direitos sociais.

Percebemos o privilégio da escola como um espaço de multiplicidade, onde deve saber considerar essa diversidade, embasada na legislação vigente, como maneira de garantir o direito a educação de qualidade a todos.

Para Arroyo (2007, p. 51),

> As escolas não são um espaço tranquilo onde verdades verdadeiras são repassadas, mas questionadas. Questões que vêm da dinâmica social e cultural, das ciências, da política, dos movimentos sociais, do movimento docente e também dos educadores e dos educandos, das formas tão precarizadas de viver a infância, adolescência, a juventude ou a vida adulta. Interrogações que penetram no interior das grades curriculares e as desestabilizam em suas certezas.

O preconceito é parente da falta de conhecimento, em pleno século XXI, os índios sofrem as mazelas de nossos colonizadores. Por vezes, para minimizar as dores do preconceito de cidadãos que ocupam o mesmo lugar que eles na sociedade (escola), mas que em seu pensamento ainda rege o estereotipo de que os índios só querem terra, não querem trabalhar, querem ter tudo nas mãos, passando ser um atraso na vivência acadêmica, uma visão errônea, como afirma Arruda (2001), essa visão estereotipada faz com que os indígenasreduzam sua própria identidade social, buscando uma inserção mais amena no grupo social oposto.

Segundo Van Dijk (2008, p. 135) “as ideologias e os preconceitos não são inatos e nãose desenvolvem espontaneamente na interação étnica. Eles são adquiridos e aprendidos, e issonormalmente ocorre através da comunicação, ou seja, da escrita e da fala”. Uma explicação para a intolerância cultural, geralmente acentuada aos povos indígenas, fazendo com que os mesmos se tornem calados, tímidos e inseguros em sala de aula. Pois mesmos aqueles que se declaram, em discursos, não preconceituosos, consideram sua cultura superior para aceitarem a culturas dos demais.

Infelizmente a história, como citada, já trata pejorativamente o povo indígena, desde a invasão de Cristóvão Colombo, pois todos os habitantes nativos eram, na concepção eurocêntrica, sem cultura, selvagens, sem civilização, ou mais tarde como viria a escrever Pero Vaz de Caminha sem lei, sem rei e sem fé, uma civilização inferior que ansiava por auxílio, neste caso europeu.

Didaticamente falando, o material pedagógico, ministrado nas escolas, hoje, sofreu alterações depois que a Lei nº 11.645, de 2008 modificou seu artigo 26-A da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, especialmente nas aulas de Artes, Literatura, e História brasileira, na Educação Básica. Uma postura louvável para que

se deixe de tratar o povo indígena como belo amante da natureza, com sua vida saudável, distante da civilização e em harmonia com a terra, a água e o ar, um índio romântico e se promova uma educação que reconheça as diversidades das culturas brasileiras, valorizando-as, para que a atitude da população em relação às questões culturais e éticas se torne tolerante, positiva e de respeito a identidade alheia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de membros e políticos da sociedade destinarem a culpa de suas falhas para asmazelas escolares, em momento algum o interesse é condená-las, até porque problemas como: falta de materiais didáticos que abordem a temática indígena, valorizando a diversidade; a inexistência de produções didáticas que trazem a perspectiva indígena; a precariedade de conteúdos/disciplinas nos cursos de graduação que possibilitem o contato dos futuros professores com a temática, preparando-os para discutir a questão em sala de aula, vem a problematizar ainda mais a função social de trabalho docente.

> Do ponto de vista histórico, de releitura da História na perspectiva do índio, pouco, porém, foi conseguido. De forma marginal, inserem-se aqui e ali comentários sobre os índios e, principalmente, sobre suas lutas, mas a sucessividade dos acontecimentos históricos não se altera com essas espécies de digressões, mantendo-se o ponto de vista oficial do branco, europeu, colonizador, brasileiro."(BARROS, 2000, p. 154-55).

O livro didático é de fundamental importância para que o professor exerça com mestria sua profissão, é necessário que o índio passe a ser visto como sujeito da história que como tal, passa e sofre mudanças, não existindo uma única identidade, mas uma pluralidade da mesma.

Educar para o pensar, questionar, aceitar o diferente e aprender com ele é um direito humano e social, assegurado por lei, mas que ainda caminha em busca de sua conquista. A escola é a porta para contribuir de forma crítica com a diversidade cultural formadora do Brasil, aceitando as diferenças e buscando conhecê-las se diminuirá o preconceito.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

_____ .**Indagações sobre currículo** – educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do índio: signos de intolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi et al. (org.). **Povos indígenas e tolerância: construindopráticas de respeito esolidariedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 43-50.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Esta é uma outra mesma história: os índios nos livrosdidáticos de História do Brasil**. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (org.).

Os discursosdo descobrimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 2000. p. 131-156.

_____. **O discurso intolerante: primeiros estudos**. Disponível em: <http://www.rumoatolerancia.fflch.usp.br/node/2186>. Acesso em 13 setembro 2014.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalidades**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05.10.1988.

_____. Lei n° 8069 de 1990 e suas alterações.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira. PICCIRILLO, Miguel Belinati. **Direitos fundamentais: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, 61, 01/02/2009. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5414. Acesso em 11/09/2014.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008**.**

LITERATURA E HISTÓRIA EM “PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ” DE BERTOLT BRECHT

Jussara Jacomelli

RESUMO
Nesta pequena produção textual a intenção é, com base no poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, de Bertolt Brecht, trazer para a discussão alguns quesitos que permitem o estudo da História a partir de uma obra literária e vice-versa. O recurso metodológico utilizado foi à análise do discurso e da narrativa, tendo como critérios de estudo,o espaço da existência humana; a temporalidade dos acontecimentos; as explicações históricas; o homem como sujeito da História e o questionamento como processo de construção da aprendizagem e da identidade e como processo de vivência e de construção da competência cidadã.

Palavras-chaves: Literatura. História. Conhecimento. Cidadania.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se não fosse a escrita, que teríamos da História das ideias e dos questionamentos da humanidade? Se não fosse a escrita, como documentaríamos a História? Se não fosse a escrita, como registraríamos a palavra? O discurso? O momento? O efêmero? O permanente? O inquietante e o sonho? Com certeza, há outras formas de registros da História, que podemos traduzir como “obras de arte”, cuja palavra também o é. Contudo, a escrita é o fenômeno da inteligência humana, é a obra de arte que permite registrar o invisível aos olhos e visível ao coração, os “insights”, o carinho, a saudade, a inquietude, o descontentamento, o encantamento, para citar alguns exemplos. Rancière (1995, p. 7) explica que,

> Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com sua própria alma.

A escrita realiza, é uma extensão do corpo, da alma, não somente daquele que escreve, mas também daqueles que leem. Ou seja, a leitura permite a transmigração de um código fixo (o signo) para códigos de abstração. Por isso, o processo de leitura, da transmigração da linguagem é complexo, visto que mostra a infinitude do conhecimento e os intertextos.

Tendo como referência o significado da palavra, buscamos trazer para a discussão o poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, interpretando-o como obra literária histórica, ou seja, portador de uma narrativa literária e de um discurso histórico.

2 LITERATURA E HISTÓRIA: PALAVRAS E TEXTOS-CONTEXTOS NO POEMA “PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

A escrita foi uma das mais importantes descobertas da humanidade para a comunicação. Escrever é registrar ideias, situações, textos-contextos e intertextos. Por mais que sejam descobertas tecnologias, os registros escritos sempre serão atuais e necessários. A palavra, formada por letras é um composto de símbolos. Nos

símbolos, a simbologia ou as simbologias do comunicante, do comunicado e do receptor e, então, a fusão de ideias e a produção e/ou reelaboração do conhecimento.

Talvez, o poder comunicar e o poder enxergar símbolos e ideias em palavras e frases são os fatores que tornam a escrita um meio de comunicação insubstituível. Produzir palavras e fazer uso delas para construir conhecimentosé, assim, uma invenção humana em construção permanente, visto que são mais que letras, são ideias materializadasna realidade da existência vivida ou idealizadas na palavra. Assim, as ideias, as experiências humanas,podem serveiculadas, conhecidas, porque,de alguma forma, ficam materializadas, seja em textos-palavras ou em textos-contextos-intertextos da ação produtora do espaço vivido.

Em "Perguntas de um trabalhador que lê", Bertold Brecht remete àanálise da dimensão e do conteúdo da palavra, à análise dos intertextos quea compõem e, ao mesmo tempo, expõe o trabalhador e seus questionamentos como umconvite à reflexão sobre a realidade social e, principalmente, sobre o papel da disciplina de História, pondo em xeque as teorias explicativas da História da Humanidade, caracterizadas por "nomes" e "feitos", ou seja, pelos"donos da História".

2.1 Lendo "Perguntas de um trabalhador que lê"

Por muito tempo, as explicações, teorias da História estiveram centralizadas em "grandes obras", em "heróis", "reis" e outros. Os conteúdos versavam nos livros, com palavras requintadas de heroísmos. Neles não havia espaço para "os pequenos", os "de baixo", os "pobres", as "mulheres", os "trabalhadores". Neste cenário de "despojo" teórico-explicativo da participação da maior parte da humanidadecomo produtora dos resultados e dos benefícios do trabalho, a sociedade movia-se em contradições. Enquanto o trabalhador trabalhava, também questionava e, igualmente, o "herói", ensimesmado, usufruía e registrava-se como o sujeito, o produtor da história.

Brecht, em seu poema, mostra esta realidade de contradição social minimizada pelo campo das explicações teóricas. Pontua o significado e a importância do questionamento como ferramenta de conhecimento e de construção da competência cidadã. Situa o papel relegado, ao longo da História da humanidade, ao trabalhador e traz a leitura como umprocesso de empoderamento. O trabalhador-leitor de Brecht, não é apático à situação, pelo contrário, é um questionador, um perguntador, como se verificano poema:

<u>Perguntas de um trabalhador que lê</u>
Quem construiu Tebas de sete portas?
Nos livros estão os nomes de reis.
Arrastaram eles os blocos de pedras?
E a Babilônia várias vezes destruída –
Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
Da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que
A Muralha da China ficou pronta?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio
Tinha somente palácios para seus habitantes?
Mesmo na lendária Atlântida

Os que se afogavam gritavam por seus escravos
Na noite em que o mar a tragou.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?
Felipe da Espanha chorou, quando sua armada
Naufragou. Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?
Cada página uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava a conta?
Tantas histórias,
Tantas questões.(Brecht, apud MARQUES et e al, 1991)

O trabalhador de Brecht questiona a escrita, o código fixo na palavra e o faz a partir da hermenêutica (interpretação do sentido da palavra) e da heurística (descoberta) - pelo método do questionamento, produzindo, portanto, ciência. Pela abstração das palavras, o trabalhador visualiza textos-contextos, intertextos, continuidades e descontinuidades. Visualiza a "partilha" da "participação em um conjunto comum" e, igualmente,as separações, as divisões das ocupações e dos benefícios dos resultados. Ou seja, o trabalhador de Brecht, visualiza o ato político da escrita, e, consequentemente, da leitura. Segundo Rancière, a escrita é um ato político, visto que,

> Antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação. Não é porque a escrita é o instrumento do poder ou a via real do saber, em primeiro lugar, que ela é coisa política. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição.
>
> Pelo termo deconstituição estética deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões.(RANCIÈRE, 1995, p. 7).

Realizando a abstração dos códigos fixos, o trabalhador compreende a escrita como um ato político e faz política, visto que "a escrita é aquilo que, ao separar o enunciado da voz que o enuncia legitimamente e o leva ao destino legítimo, vem embaralhar qualquer relação ordenada do *fazer,* do *ver* e do *dizer."*(RANCIÈRE, 1995, p. 9). Ou seja, a partir da leitura feita da palavra, o trabalhador de Brecht, reorganiza e recria o mundo. A palavra, pela leitura, permite o transcender.

O trabalhador, capacitado para a leitura questiona o espaço da vivência humana das grandes narrativas históricas, "César bateu os gauleses.Não levava sequer um cozinheiro?". Esse mesmo trabalhadorquestiona a temporalidade dos acontecimentos. "A cada dez anos um grande homem. Quem pagava a conta?" Traz para a cena, o tempo do "grande homem" e o tempo daqueles que pagavam a conta. Assim, decodifica e ressignifica os códigos da palavra e situa o homem simples, o cotidiano e novos sujeitos na História. Pelo questionamento interpreta a História de outra forma, que não a razão proposta no pretenso código fixo de quema escreveu:

E a Babilônia várias vezes destruída –

Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
Da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que
A Muralha da China ficou pronta?

Segundo Diehl (1993, p. 179), a matriz linear de grandes narrativas, progresso linear foi “um espelho que refletiu e legitimou a hegemonia de grupos no poder, legitimou suas visões de mundo, suas relações de poder político, impunha seus conceitos de verdade e as formas de produção e distribuição do conhecimento.”Para “O trabalhador que lê”, a leitura constitui-se no ato interpretativo que permite as abstrações dos códigos fixos, e, por exemplo, no caso, o questionamento sobre a “verdade” dos grandes feitos presente nas metanarrativas da História: “Tantas histórias, Tantas questões.”

Brechtnasceu na Alemanha em 1898 e faleceu em 1956,viveu o período das guerras mundiais, do Nazismo, da divisão da Alemanha e das grandes crises europeias, em especial,a de seu País. Vivenciou o sofrimento da população Alemã. No período de sua vida escreveu muitas obras e, entre elas, o poema “Perguntas de um trabalhador que lê”. Nele, criticou a matriz histórica centrada na ideologia dos heróis, dos grandes feitos, queexcluem o trabalhador.

Em seu poema, Brecht, mostra a leitura, não como o simples ato de ler, mas como um ato de construção do conhecimento, de construção da identidade, como um processo de construção da competência cidadã. Nesse sentido, permite identificar a palavra como um processo democrático, visto que ler é ser capaz de decodificar signos e de codificar significados, de sorte que o sujeito que lê absorve e reelabora significados do texto-contexto,do intertexto do sentido político da palavra, da linha, do verso, da narrativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do discurso do poema “Perguntas de um trabalhador que lê” permite situar a leitura e a escrita como atos políticos porque, assim como quem escreve, aquele que lê, não só traça significados, mas, também, realiza significados. A pessoa é o resultado do que absorve: a escrita qualitativa é proporcional à quantidade de significados e possibilidades que permite ao leitor. Assim, a análise do discurso, mostra um contexto social marcado pela diferenciação econômica e um trabalhador que se politiza pela leitura, ao mesmo tempo em que a politiza porque a constitui como processo de construção da sua competênciacidadã. Competência que inicia pela interpretação da realidade pelas vias da leiturada palavra.

A análise da narrativa permite situar o significado e a importância do aprender a partir de perguntas. As perguntas permitem decodificar os códigos, os signos e recriar, interpretar e ressignificartextos-contextos e intertextos. Além disso, a narrativa literária “perguntas de um trabalhador que lê” é composta de um discurso de dados históricos que permitem questionar as explicações baseadas na razão instrumental (dos grandes feitos, das metanarrativas, dos “grandes” homens) e linear (temporalidade). Permitem, ainda, questionar a ideologia do “lugar de cada um” na divisão das ocupações e no usufruto dos benefícios do resultado do trabalho, bem como, incluir na narrativa, novos fatos e agentes históricos. É um poema de poucas linhas e centralizado em um personagem questionador. Trazpara a cena séculos da História da Humanidade, desde antes de Cristo aos tempos modernos.Podemos assim dizer que, escrever é mais que traçar signos, é prolongar ideias. Ser leitor é

ser capaz de absorver, interpretar, questionar e reelaborar signos e/ou ideias. Escrever e ler são, assim, atos políticos e democráticos porque permitem, parafraseando Rancière, “embaralhar qualquer relação ordenada do *fazer*, do *ver* e do *dizer*”. Por fim, há que se registrar: Brecht sintetizou e problematizou em sua poesia “Perguntas de um trabalhador que lê”, a riqueza das possiblidades humanas de fazer, refazer e de questionar as narrativas da História, como potencial para a construção da competência cidadã e de uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS

DIEHL, Astor Antônio. **A cultura historiográfica nos anos 80**: mudança estrutural na matriz historiográfica brasileira. Porto Alegre: Evangraf, 1993.

MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio; FARIA, Ricardo. **Os caminhos do homem**. Belo Horizonte: Lê S/A, 1991.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da Escrita**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

O TRATAMENTO DADO À HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM DUAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

Kelly Cristini Granzotto Werner

RESUMO

Não é de hoje que a legislação educacional brasileira vem orientando para o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. Porém, é a partir da entrada em vigor da Lei Federal nº 10.639/2003 que esse ensino se torna obrigatório nas escolas. Diante disso, surgem reflexões teóricas e pedagógicas para implantar a lei. O objetivo deste trabalho é fazer um estudo, ainda inicial, sobre o tratamento dado à história da África e da cultura afro-brasileira, baseado nas orientações dos documentos oficiais, em duas coleções de livros didáticos de português, pertencentes ao Plano Nacional do Livro Didático/2015. Nos manuais analisados, o tema é tratado, sendo que, no primeiro livro citado, de forma mais intensa do que nosegundo. Nessa análise, percebeu-se que as propostas pedagógicas dos livros são tentativas de mostrar o negro e sua contribuição cultural na sociedade, a partir de uma relação étnico-racial pacífica e respeitosa da diversidade.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira. Ensino Médio. Língua Portuguesa. Livro didático.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Documentos do governo federalrevelam que não é de hoje que a legislação educacional brasileira vem orientando a sociedade e as escolas para o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. Porém, é a partir da entrada em vigor da Lei Federal nº 10.639/2003 que esse ensino se torna obrigatório.

Onze anos depois da lei, ainda os profissionais da educação fazem reflexões teóricas e pedagógicas para implantá-la.

Assim, o objetivo deste trabalho é fazer um estudo breve, sobre o tratamento dado à história da África e da cultura afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, buscando saber se há meios para cumprir a lei. O objeto de análise são duas coleções de livros didáticos (LD) de português, pertencentes ao Plano Nacional do Livro Didático/2015, do Ministério da Educação: **Língua Portuguesa** (Editora Positivo) e **Português Linguagens** (Editora Saraiva), que poderão ser utilizados nos próximos três anos nas escolas brasileiras.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE REGULAMENTA A ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCNs), colocam a pluralidade cultural como um dos temas transversais a serem ensinados nas escolas, para o ensino fundamental. Em 2003, foi promulgada a Lei10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, e previu o ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo de educação básica. Já, em 2008, essa lei foi alterada para a Lei 11.645, que adicionou o ensino da história e da cultura de outro povo formador do Brasil, enquanto nação: o indígena.

Tanto a LDB quanto os PCNs são os documentos oficiais norteadores do sistema educacional brasileiro. Sendo assim, é, partir deles, que os planejamentos escolares e os critérios de avaliação/ orientação de LD pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são selecionados, aprovados e indicados às escolas.

Para Goularte e Melo (2013, p. 35-36), o LD “é um dos instrumentos que mais faz circular textos na sala de aula...”. Portanto, as autoras alertam que tais textos devem contribuir para debater sobre o tema da identidade e da diversidade cultural. Cabe observar se fazem pensar sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e também sobre a história e cultura indígena e outras, na direção do combate à discriminação, do incentivo ao respeito pela diferença e da promoção da troca entre as culturas.

TRATAMENTO DADO À HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM DUAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

A análise parte da observação da coletânea de textos e atividades propostas sobre a temática da história da África e da cultura afro-brasileira. Buscou-se verificar a incidência e a maneira como foram apresentadas (unidades separadas, seções dentro das unidades, relações, comparações...). Com base nisso, foram examinadas as seguintes coleções de (LD) de português, pertencentes ao Plano Nacional do Livro Didático/2015, do Ministério da Educação: **Língua Portuguesa** (Editora Positivo, 2013) e **Português Linguagens** (Editora Saraiva, 2013).

O livro **Português linguagens** está organizado em três volumes, um para cada série do Ensino Médio, sendo que cada volume contém quatro unidades, com quatrocentas páginas. Segundo seus autores, o critério determinante para a organização é dado pela literatura, pois, em cada unidade, é estudado um período literário ou parte dele, seguindo a ordem cronológica.

As unidades são constituídas de capítulos e o número deles varia. A cada início de unidade, há imagem ou painel de imagens e, ao menos, um texto verbal, relacionados entre si com o tema da unidade. Funcionam como motivação para o estudo. Há também, nessa parte, duas seções intituladas “Vivências” e “Fique ligado! Pesquise!”. Na primeira seção, “Vivências”, cita-se o “Projeto”, que deverá ser desenvolvido ao final de todas as unidades. Na sequência de cada unidade, há capítulos nomeados assim: “Literatura”, “Produção de Texto”, “Língua: Uso e Reflexão” “Interpretação de Texto”, “Em dia com o ENEM e o Vestibular” e “Vivências”,na qual há sempre um “Projeto”, cujo tema, apontado no “Sumário” e no corpo do livro, propõe articular e promover a fusão de todosos conteúdos trabalhados na unidade.

No que diz respeito ao foco de análise, chama a atenção dentro do projeto pedagógico da coleção o tema “Educação para a cidadania”. Seguindo essa orientação, a obra apresenta uma seção intitulada “Minorias étnicas”. Ela se faz presente em todos os volumes e explicitamente trata do tema e propõe atividades de reflexão. Por exemplo, no volume 1, há 4 incidências do assunto nessa seção, em que faz abordagens sobre negros, trabalho escravo, ciganos e a questão das cotas; no volume 2, há uma incidência e esta trata em duas páginas sobre o povo indígena; no volume 3, há uma incidência do assunto, em duas páginas, novamente sobre a questão cotas raciais.

Para exemplificar, toma-se a atividade da página 21, volume 1, em que há um poema (Grito negro) do escritor de Cabo Verde, José Craveirinha. A unidade trata do que é literatura? Relaciona o encontro do individual com o social na literatura, a voz do poema, o eu-lírico, e o que quer dizer. São apenas duas atividades propostas pelo livro, mas que podem suscitar, dependendo da sensibilidade do professor, mais

questionamentos, mais ensinamentos. O poema e a temática permitem ir além do proposto.

Além disso, apresenta um capítulo específico, páginas 378 a 385, no interior da última unidade, no volume três, que traz, comparativamente, um panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. Por exemplo, o volume apresenta textos e autores de Angola, Moçambique e Cabo Verde.

O livro **Língua Portuguesa**, da editora Positivo, compõe-se de três volumes (com quase quatrocentas páginas cada um), organizadosem seis unidades no primeiro volume e cinco nos demais, as quais são estruturadas em capítulos que abordam os diversos eixos de ensino. Os capítulos refletem a Literatura, A língua em uso e Produção de texto.

A prioridade é dada à literatura, avaliação a que também chegou o Guia de livros didáticos: PNLD 2015. Nesse âmbito, os textos e as atividades propostas incluem autores brasileiros, portugueses,afro-brasileiros e de países africanos de língua portuguesa. No Guia, são atribuídos como pontos fortes da coleção o tratamento dado à leitura, especialmente de textos literários, e o tratamento dado à literatura de um modo geral e, especificamente, à literatura de países africanos de língua portuguesa. Segundo o Guia (2014, p. 33), “As atividades de leituraestão presentes de modo articulado no tratamento dosdemais eixos e tanto inclui momentos de intensa exploração dos textos como outrosem que o texto tem como função exemplificar ou ilustrar tópicos de conteúdo.” No eixo da leitura, põe como destaque da coleção a leitura do texto literário, que é vasto e variado.

Assim sendo, os temas exigidos pela lei são abordados em todas as unidades, focando no texto literário, propondo o conhecimento sistematizado das literaturas brasileira, portuguesa e as literaturas africanas de língua portuguesa. Já na apresentação de cada volume, seus autores manifestam como proposta ao usuário o conhecimento não só das literaturas brasileira e portuguesa, mas também das literaturas africanas de língua portuguesa. Ainda assim, no terceiro volume, especificamente na unidade 3, capítulo 10, propõe como tema central essa questão.

No volume 2 da coleção, há também referências à literatura de produção feminina e indígena.

As propostas de trabalho com os textos sugerem um estudo comparativo, buscando-se o diálogo existente entre eles, sobretudo em relação ao assunto que, às vezes, discute a colonização, escravidão, preconceito em relação à etnia ao gênero e também outros aspectos culturais. A título de ilustração, pode-se citar a atividade da página 225, volume 3, que aborda a seca prolongada e suas consequências, a partir de um estudo comparativo de trechos de **Vidas Secas** de Graciliano Ramos (Brasil) e **Os flagelados do vento leste** de Manuel Lopes (Cabo Verde).

No manual do professor, busca orientá-lo também em relação ao ensino das literaturas afro-brasileira e africanas de língua portuguesa, alertando para o cumprimento da Lei 10.639/03. Hernandes e Martin (2013, p.12) afirmam que a coleção “visa contribuir efetivamente para o ensino e a aprendizagem da chamada literatura afro-brasileira e das literaturas africanas de língua portuguesa”.

Mesmo que o foco seja no texto literário para tratar da temática em análise, a coleção também mostra atividades com outros gêneros textuais, abordando outros temas. Na página 298, um anúncio publicitário angolano, intitulado “O cartão de todos os Kambas”, abre o capítulo19, que tratará da origem e evolução da língua

portuguesa. Pergunta o que significa “Kamba” e instiga a investigar mais sobre outras línguas faladas em Angola, além do português.

As relações de comparação que a obra propõe são evidentes e levam ao conhecimento do assunto da disciplina e ainda ao conhecimento de aspectos da cultura de certo país da África.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, como se pode observar nessa análise inicial, os manuais analisados, **Língua Portuguesa** (Editora Positivo) e **Português Linguagens** (Editora Saraiva), buscam atender à Lei 10.639/03, tratando da história da África e da cultura afro-brasileira, de modo que o primeiro livro citado, de forma mais intensa do que o segundo, uma vez que há mais textos e propostas de atividades sobre o tema.

Notamos que o LD **Língua Portuguesa** (Editora Positivo) faz a abordagem do tema focando no texto literário principalmente e estabelecendo comparações, o que é muito interessante. Porém o Guia 2014 alerta para o número excessivo de textos e propostas de atividades em relação ao tempo de aula. Então caberá ao professor um estudo detalhado da obra para ter condições de fazer um recorte adequado.

Na coleção **Português Linguagens** (Editora Saraiva), a abordagem do tema não é constante em todas as unidades. Ela não o faz a partir da predominância do texto literário, de modo que aborda outras questões sociais como as cotas raciais, trabalho escravo, entre outras.

Nessa análise, percebeu-se que as propostas pedagógicas dos livros são tentativas de mostrar o negro e sua contribuição cultural na sociedade, a partir de uma relação étnico-racial pacífica e respeitosa da diversidade. No entanto, segundo Souza (2006, p. 93), as possibilidades de inserção do tema nas escolas, assegurado por lei, só “avançam à medida que o aprender esteja relacionado com a vivência, experiência e os valores da comunidade envolvida”. As medidas devem afetar o cotidiano escolar e também a sociedade. Escola e sociedade deveriam comprometer-se em cumprir a lei. A tarefa é desafiadora para todos, mas é necessário conhecer, respeitar, incluir, integrar, valorizar o negro e outros bem como sua cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: *apresentação dos temas transversais.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. Disponível em: *www.planalto.gov.br/ccivil_03/**leis**/2003/l10.639.htm*

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996. Disponível em:*www.planalto.gov.br/ccivil_03/**leis**/l9394.htm.*

BRASIL. Lei 11.645/2008. Disponível em: *www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/**lei**/l11645.htm*

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Portuguesa: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 104p.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. A. **Português Linguagens.** 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GOULARTE, R. S.; MELO, K.R.. A lei 11645/98 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. In: Revista Entretextos. V. 13, Nº. 02, Londrina. Jul./dez..2013 p.33-54.

HERNANDES, R.; MARTIN, V. L.**Língua portuguesa.** Curitiba**:**Editora Positivo, 2013.

SOUZA, A. L. S. Ensino Médio. In: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 77-96.

AS PROPOSTAS DE REDAÇÕES: UMA LEITURA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA PARA COMPREENDER AS TEMÁTICAS INDICADAS E PERMITIDAS

Laisa Veronese Bisol
Vanice Hermel
Verônica Wegner

RESUMO

A Teoria da Argumentação na Língua reflete sobre a noção de argumentação, a partir de uma perspectiva imanente à língua. Nesta proposta, a argumentação está localizada no interior da língua, inserida na própria forma linguística, que irá impor certas argumentações em detrimento de outras.Para a argumentação na língua o sentido de uma unidade linguística não é construído pelas coisas ou fatos que ela denota, nem pelos pensamentos ou crenças que exprime, mas pelos encadeamentos discursivos que evoca, a saber, as argumentações. Neste sentido, o presente trabalho busca apresentar a teoria da argumentação na língua, com a intenção de modificar a prática da escrita que é desenvolvida nas escolas, contribuindo na elaboração de textos expositivo/argumentativos através do entendimento da T.A.L. Para isso, serão estabelecidos encadeamentos argumentativos em DC ePT, com a finalidade de compreender as temáticas indicadas e permitidas em duas propostas de redações. Na sequência espera-se que o aluno perceba a importância da teoria da argumentação na língua a partir das propostas de redações para finalmente estabelecer os encadeamentos argumentativos em sua redação que estejam de acordo com o texto da proposta.

Palavras- chave: Argumentação. Escrita. Redações

Diante da já reconhecida dificuldade que os alunos, de um modo geral, tem no momento da produçao textual, este trabalho busca apresentar resumidamente a teoria da argumentação na língua de Oswald Ducrot, e a teoria dos Blocos Semânticos de Marion Carel com a intenção de auxiliar a prática da escrita que é desenvolvida nas escolas, contribuindo para a elaboração de textos expositivo/argumentativos através do entendimento da T.A.L. Para isso, serão estabelecidos encadeamentos argumentativos em DC e PT, com a finalidade de compreender as temáticas indicadas e permitidas em duas propostas de redações.

Nesta proposta a argumentação está localizada no interior da língua, inserida na própria forma linguística, que irá impor certas argumentações em detrimento de outras. Para a argumentação na língua o sentido de uma unidade linguística não é construído pelas coisas ou fatos que ela denota, nem pelos pensamentos ou crenças que exprime, mas pelos encadeamentos discursivos que evoca, a saber, as argumentações. Argumentar para a teoria da argumentação na língua supõe uma dependência de dois segmentos. Desta forma não haveria em um encadeamento argumentativo, qualquer progresso informativo, ou seja, é um único ponto de vista que é desenvolvido, ou sob um ângulo normativo, ou sob um ângulo transgressivo.

A teoria proposta por Ducrot está destinada a opor-se à concepção tradicional de sentido. Geralmente, no sentido de um enunciado distinguem-se três tipos de indicações: objetivas, subjetivas e intersubjetivas. As indicações objetivas consistem em uma representação da realidade; as subjetivas indicam a atitude do locutor frente à realidade; e as intersubjetivas se referem às relações do locutor com as pessoas a quem se dirige. Essa distinção é muito clara, por exemplo, nos trabalhos do linguista alemão, Karl Bühler, do início deste século. Bühler dizia que há três funções principais em uma língua, que são: a representação da realidade – em alemão

Vorslellung -, a expressão das atitudes do locutor – Ausdruck – e o chamado – Appel – que é, em um sentido geral, o chamado do locutor a um interlocutor ou mais, a ação do primeiro sobre o segundo, o que corresponde ao que é chamado *intersubjetividade*.

O valor argumentativo de uma palavra é definida pela orientação que essa palavra dá ao discurso. De fato, uma palavra faz com que seja possível ou impossível uma determinada continuação do discurso e o valor argumentativo desta palavra é o conjunto dessas possibilidades ou impossibilidades da continuação discursiva que o uso determina. No exemplo (1) Pedro é inteligente, o sentido deste enunciado contém um aspecto objetivo porque (1) descreve Pedro. Contém, por sua vez, um aspecto subjetivo, pois indica uma espécie de admiração do locutor por Pedro, e, também, contém um aspecto intersubjetivo porque permite ao locutor pedir ao seu interlocutor que tenha confiança em Pedro ou, pelo contrário, que desconfie dele. No segundo exemplo (2) Faz bom tempo, neste enunciado há um aspecto objetivo, porque descreve o tempo que está fazendo naquele momento: diz que não está chovendo, nem há ventos ou nuvens, etc. Existe, por outro lado, um aspecto subjetivo, porque esse enunciado indica, na maioria dos casos, uma certa satisfação do locutor em relação ao tempo.

Ducrot postula que o valor argumentativo de uma palavra é o papel que ela pode desempenhar no discurso. Ducrot (1988) procura mostrar que não há separação entre as partes subjetiva e intersubjetiva de um enunciado, mas sim, que tratam-se de duas esferas que se unem para formar o que ele chama de valor argumentativo. Durante a estruturação da T.A.L foram desenvolvidas três formas distintas: a primeira delas é chamada standard, e compreende as primeiras reflexões na tentativa de “construção” da teoria. Está centrada especialmente no levantamento de conceitos-chaves que darão sustentação à proposta. A segunda traz como principal característica a introdução das noções de polifonia e topos no estudo da argumentação, e a terceira forma ficou conhecida como a teoria dos blocos semânticos, na qual Ducrot reestrutura seus pontos de vista em relação ao sentido da argumentação.

Carel (1995) apresenta a teoria dos blocos semânticos, demonstrando que os encadeamentos argumentativos conclusivos não exprimem atos argumentativos, não sendo, portanto, realização discursiva do que, em retórica, se chama, habitualmente, de argumentação. Segundo essa autora, os segmentos de um discurso em donc (portanto) são interpendentes, na medida em que se esclarecem mutuamente, fazendo sentido no conjunto. Ela exemplifica mostrando que o locutor do enunciado Pedro é rico: ele deve ser feliz, não estabelece uma hipótese (a riqueza de Pedro) que o conduziria, então, a essa conclusão, de que Pedro é feliz. Ele não faz o raciocínio que consiste em justificar um fato pelo outro. Apenas descreve uma situação única a de Pedro pela aplicação da forma regular de uma regra que pode ser evocada como a riqueza traz felicidade (Quanto mais rico mais feliz).

De acordo com a teoria dos blocos semânticos há dois tipos de argumentação: normativa (encadeamento argumentativo em *donc*) e transgressiva (encadeamento argumentativo em *pourtant*). Os encadeamentos são aparentados no sentido de que A e B são influenciados do mesmo modo por meio da presença no encadeamento. Todos os quatro encadeamentos tratam do mesmo bloco semântico, ou seja, todos pertencem ao mesmo quadrado argumentativo, que é constituído pelos quatro aspectos.

Partindo para a análise das propostas, utilizamos a proposta de redação do ENEM, do ano de 2007, a qual apresentava o seguinte tema para produção de texto: "O desafio de se conviver com a diferença". Como proposta, foram apresentadas letras de música - *Ninguém = Ninguém*, do Engenheiros do Havaii, e *Uns Iguais Aos Outros*, dos Titãs - além de declaração da Unesco sobre diversidade cultural.

O tema "O desafio de se conviver com a diferença", evoca o sentido da dificuldade que está instalada nas situações de convivência com a diferença. Subentende-se que o sujeito exposto a tal proposta determinaria sua produção a partir das questões relacionadas a temas como: preconceito, individualismo, egoísmo. Pois, sendo fácil conviver com o diferente não seria utilizada a palavra DESAFIO. Assim sendo, em um primeiro momento verificar-se-á se os textos propostos sustentam o que o tema predispõe.

O texto 1 base para a escrita: "Ninguém= Ninguém, música da banda Engenheiros do Hawaii apresenta o posicionamento frente à diferença a partir do encadeamento: *todos são diferentes,* que está instalado no enunciado *ninguém=ninguém*. Com tal análise pode-se visualizar o seguinte bloco semântico: DIFERENTES DC IGUAIS/DIFERENTES PT NÃO IGUAIS; NÃO DIFERENTES DC NÃO IGUAIS/NÃO DIFERENTES PT IGUAIS. Como pode-se perceber são *conversos* os encadeamentos argumentativos normativo e transgressivo do mesmo bloco. São encadeamentos argumentativos *recíprocos* do mesmo bloco os encadeamentos que são um a negação do outro.

Voltando-se ao texto da proposta, o argumento "O desafio de se conviver com a diferença", conduz após leitura da proposta 1 a conclusão de que se ninguém é igual a ninguém e todos, portanto, são diferentes, a convivência será sim um desafio.

ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO EM DC E PT DE DUAS REDAÇÕES CONSIDERADAS MELHORES DO ENEM 2007

REDAÇÃO	TÍTULO	ENCADEAMENTOS ARGUMENTATIVOS
01	O valor da diferença	Diferença DC respeito Convivência DC desafio
02	A necessidade das diferenças	Convivência DC necessidade Diferenças culturais DC enriquecimento pessoal

A redação 1- apesar de ter pequenos erros de português como de concordância em *"nem sempre essa relação acontecem"*, o texto apresenta exatamente o que é exigido pela banca do Enem. São cobradas do aluno cinco competências: domínio da norma culta, compreensão e desenvolvimento do tema, capacidade de selecionar informações para defender um ponto de vista, capacidade de argumentação e de propor uma solução para o problema. A redação analisada apresenta um problema: o desafio de conviver com as diferenças no mundo globalizado; desenvolve o raciocínio com exemplos (*o brasileiro assassinado em Londres*); e finaliza com uma solução para o problema, respeitar as diferenças para ter competitividade no mercado global. O encadeamento posto como resumo da redação é: Diferença DC respeito - Convivência DC desafio

A redação 2- O que chama atenção nesta produção é a originalidade da argumentação. O aluno partiu da biologia para justificar as diferenças entre os seres humanos, e desenvolveu um raciocínio coeso para concluir que, se as diferenças devem ser respeitadas, também devem ser dirimidas quando forem prejudiciais. O aluno 2 reporta-se ao tema sugerindo que o convívio entre diferentes enriquecem o sujeito pessoalmente, alternando momentos e discussões com base na necessidade da troca entre culturas distintas. Os encadeamentos identificados como resumo dessa redação são: Convivência DC necessidade - Diferenças culturais DC enriquecimento pessoal.

Após analisar a proposta de redação do Enem do ano de 2007, com base na teoria de argumentação na língua de Oswald Ducrot e dos Blocos semânticos de Marion Carel, foram encontradas maneiras de argumentar em redações através de encadeamentos argumentativos sendo eles encadeamentos normativos e transgressivos. A TAL atinge de maneira modificadora o raciocínio daquele que escreve, fazendo-o perceber e pensar os enunciados linguísticos em encadeamentos. Vê-se como é possível analisar as redações selecionadas aliadas as teorias estudadas, desta forma o professor pode facilmente verificar se a redação foge ou não de tema proposto e a maneira como os alunos argumentam.

REFERÊNCIAS

CAREL, Marion. **Argumentación normativa y argumentación exceptiva**. *Signo & Seña*, Buenos Aires: UBA, n.9, p.255-422, jun. 1998.

CAREL, Marion. **O que é argumentar?** *Desenredo*, Passo Fundo: UPF, v.1, n.2, p.77-84, jul./dez. 2005.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. ***La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los Bloques Semánticos***: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

FERREIRA, Helenita de Moraes. ***Leitura de proposta de redação à luz da teoria da argumentação na língua***. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Passo Fundo (UPF), 2007.

GRAEFF, Telisa Furlanetto. **Teoria da argumentação na língua e compreensão do tema de redação**. *Desenredo*, Passo Fundo: Ed. UPF, v.1, n.2, p.114-126, jul./dez. 2005.

PRECONCEITO RACIAL E RESILIÊNCIA EM “O ANJO” DE DÉBORA GARCIA

Letícia Rodrigues da Silva
Denise Almeida Silva

INTRODUÇÃO: COMPETÊNCIA SOCIAL

Conviver com algum tipo de dificuldade seja ela social, psicológica ou afetiva significa uma ameaça constante ao bem-estar do individuo. Dificuldades como o preconceito, por exemplo, podem afetar emocionalmente uma pessoa limitando suas oportunidades de desenvolvimento tanto no âmbito social, nas relações interpessoais, quanto no sucesso pessoal do individuo.

Algumas pessoas passam por processos complexos, um exemplo é uma criança que nasce na extrema pobreza, esta será vista com olhos diferentes na sociedade, e terá oportunidades de saúde e educação limitadas. As dificuldades pelas quais esta criança irá passar podem incluir miséria não só econômica, mas também miséria afetiva, problemas de relacionamento, problemas de saúde e esses fatores podem vir a contribuir para o seu fracasso pessoal.

Porem há algumas pessoas que conseguem passar por esses processos e sair deles intactas. Alguns indivíduos têm a capacidade de adaptar-se e superar as adversidades e no final de tudo obter sucesso. Essas pessoas provavelmente desenvolveram dois processos adaptativos ao longo de sua vida, a competência social e a resiliência..

Competência social é uma característica individual e serve como fator de proteção ao individuo contra as dificuldades e as consequências negativas que estas podem causar. Para que um sujeito seja competente social ele deve ter a capacidade de perceber o meio, quais são as expectativas do ambiente, qual comportamento se faz necessário em determinada situação.

A empatia, os bons relacionamentos interpessoais e a capacidade e representar outros papeis são características de um ser competente social. Ter fortes vínculos afetivos, amigos e base familiar podem ajudar o sujeito a ser socialmente competente promovendo assim um fator de proteção para o individuo ao se deparar com alguma adversidade. Ser competente social significa ter proteção, pois, perante uma situação de estresse, se a pessoa é competente social, ela irá adaptar-se a situação, representar novos papeis, até que finalmente esteja tudo bem como era antes.

RESILIÊNCIA

“Compreende-se resiliência como o conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em um ambiente não sadio” Rutter (1987, apud PESCE at al, 2004, p.135). Europeus, norte americanos, anglo saxônicos e latino americanos veem estudando a resiliencia. Este conceito tem sido estudado em diferentes contextos, com crianças carentes, com adolescentes em fase escolar e com pessoas com alguma dificuldade física ou social. Na realização destes estudos norte americanos e ingleses entenderam por resiliencia a resistência contra o estresse com diferentes ênfases, já brasileiros e latinos entenderam por resiliencia, ora como resistência contra o estresse e ora como recuperação e superação de abalos causados pelo mesmo.

Acredita-se que o termo resiliência tenha sido tomado da física já que o termo engloba estudos sobre a resistência de materiais perante a grandes impactos. Fazendo

relação com o conceito da física a psicologia tem a resiliencia como capacidade de se recuperar de abalos sofridos e voltar a ser o que era antes do abalo.

São muitos os fatores do dia-a-dia e da vivência social que podem afetar a capacidade de resiliência de um individuo. Ser competente e obter todos os pré-requisitos para ser resiliente é tarefa árdua, adaptar-se as dificuldades e ser bem sucedido utilizando-se das mesmas exige habilidades que surgem de um processo interativo do sujeito. Segundo Rutter (1987, apud PESCE at al, 2004, p.135)" Um processo interativo entre a pessoa e seu meio, considerado como uma variação individual em resposta ao risco, sendo que os mesmos fatores causadores de estresse podem ser experenciados de formas diferentes por pessoas diferentes, não sendo a resiliência um atributo fixo do indivíduo".

Ainda de acordo com Rutter (1996, apud CECCONELLO, KOLLER, 2000, P.73) " Resiliência é um conceito relacionado à adaptação e consiste em variações individuais em resposta a fatores de risco". Já para Garmezy (1996, apud CECCONELLO, KOLLER, 2000, P.73) "Resiliência pode ser definida a partir da compreensão das consequências da exposição de adultos e crianças a fatores de risco". Adaptação e competência social são fundamentais para que alguém seja resiliente.

Alguns psicólogos, estudiosos da resiliencia, apontam alguns fatores que tornam alguém resiliente, entre eles estão, a capacidade de se manter otimista, a capacidade de regular as emoções, e a capacidade de ver o fracasso como ferramenta para adaptação e superação. Essas capacidades associadas a características individuais, apoio afetivo e social podem fazer um sujeito forte, competente e resiliente.

ANÁLISE

O conto "O anjo" de Débora Garcia conta a história de um menino fascinado pelo fogo. Essa fascinação levou Inácio a uma profissão inevitável, bombeiro.

Inácio conheceu o preconceito muito cedo, ainda na escola, quando sua professora da quinta série do ensino fundamental não permitiu que o menino representasse, em uma peça de teatro, o papel de um anjo por causa de sua cor negra. Inácio revoltado, não entendendo o porquê de sua cor influenciar na sua escolha para o papel, ateou fogo nos cestos de lixo que ficavam na entrada de cada sala de aula. Imediatamente a diretora da escola chamou a mãe de Inácio, acusando o de indisciplina.

Para Inácio o castigo por sua conduta era certo mas, sua mãe, Dona Izabel, tomou uma atitude diferente, conversou com seu filho. Inácio descobriu que o que havia acontecido com ele chamava-se preconceito, para o menino era um sentimento novo, inexplicável, doloroso e que ele não compreendia. Dona Izabel contou sua história e de seu povo ao filho e ao final disse a Inácio que perante aos olhos da lei todos eram iguais, mas que era preciso saber "jogar o jogo" da vida.

Dona Izabel, ao longo de sua vida aprendeu com as diversas situações que vivenciou a ser competente social, a se adequar as situações da vida, aprendeu com a experiência, a se comportar de acordo com a situação e a representar vários papeis. Para que fosse incluída em sociedade aprendeu a ficar no lugar onde a colocavam, a partir do qual aproveitava as situações adversas para manter-se forte e obter sucesso, em outras palavras adquiriu resiliência.

Compreendendo melhor as novas informações que chegaram até si de repente, Inácio começou a perceber que sua mãe estava certa, era necessário se adequar para prosseguir em frente e obter sucesso. Inácio questionava-se, porque ele deveria ficar calado e manter-se onde os outros queriam o colocar. Mas com o passar do tempo percebeu que seria o mais confortável a se fazer, pois não poderia causar problemas

desnecessários a sua mãe e seria prejudicial a si mesmo se seu comportamento não fosse adequado.

Inácio aprendeu ser competente social, adequar se as situações e tirar proveito delas para conquistar seus objetivos. Inácio desenvolveu a resiliência, passou a fazer o papel que lhe era imposto pela situação e com isso mantinha se forte ,pois, utilizava-se dessas situações para chegar ao seu sucesso pessoal assim conquistando o sucesso na vida social também.

DISCUSSÃO

Inácio venceu as barreiras que a vida lhe impôs e alcançou os seus objetivos. Tornou-se bombeiro, a profissão tão desejada, tornou-se um homem forte e realizado apesar das situações adversas pelas quais passou, ele moldou-se, aproveitou-se das dificuldades e conseguiu ser resiliente após os impactos sofridos.

Mas será que tornar-se resiliente é sinônimo de ser feliz? Será que Inácio não teve que perder um pouco de si, um pouco de sua essência nesse processo de tornar-se uma pessoa resiliente? È claro que ser forte e flexível é uma competência que traz conquista e realizações, mas tem um preço. Não seria esse preço, o de tornar-se competente e resiliente, perder-se de si mesmo, deixar de seguir as suas origens, deixar de ser aquilo que deseja ou deixar de seguir aquilo que acredita para concordar com o padrão imposto pela sociedade.

Ao final de tudo, ser competente social não significaria “mudança”? Ser resiliente é tornar-se forte aproveitando-se das condições de risco, mas para ser resiliente é necessário ser competente. Inácio foi competente e adquiriu resiliência e, por consequência o sucesso desejado, mas foi preciso deixar um pouco de si para trás.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Débora. O anjo. In: **Cadernos negros**, volume 3,organizadores RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio.

BRANDÃO, Juliana Mendanha; NASCIMENTO, Ingrid Faria Gianordoli. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia** maio-ago. 2011, Vol. 21, n. 49. p, 263-271.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. Estudos de Psicologia 2000, 5(1), 71-93.

PESCE, Renata P. et al. Risco e Proteção: Em Busca de Um Equilíbrio Promotor de Resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Mai-Ago 2004, Vol. 20 n. 2, pp. 135-143.

SAPIENZA, Graziela Márcia; PEDROMÔNICO, Regina Marcondes. Risco, Proteção e Resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, mai./ago. 2005.

A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE AFRICANA NO CONTO“O HOMEM CADENTE” DE MIA COUTO

Lilian Raquel Amorim de Quadra

RESUMO

A proposta deste trabalho é analisar como é feita a representação da sociedade africana no conto “O homem cadente”, pertencente ao livro *Fio das Missangas,*de Mia Couto publicado em 2003 em Portugal. Tendo como base teórica os pressupostos da Sociologia da Literatura e como objeto de pesquisa contos da literatura africana de língua portuguesa, esta analise busca compreender como o escritor africano representa a sociedade após a época do colonialismo. Para o desenvolvimento deste tema foi realizado um resgate histórico dos países colonizados, enfatizando Moçambique, terra natal do escritor, além de utilizar reflexões acerca das relações entre literatura e sociedade, o que subsidiou a análise do conto selecionado. Para o embasamento teórico, buscou-se respaldo em autores e pesquisadores como Antônio Candido, Marcia Correa Silva, Margarida Fernandes, Maria Fonseca e Teresinha Moreira, Mauricio Silva, entre outros. A sociedade africana é representada a partir de temas que Mia Couto aborda, como a miséria, corrupção, preconceitos e exclusão social. As representações desses temas é feita a partir de imagens negativas que perpassam todos os contos da antologia e apresentam perspectivas de uma sociedade que evoluiu muito pouco durante todos esses anos de pós-independência

Palavras-chave: Literatura Africana. Mia Couto. Crítica Sociológica.

A literatura africana de expressão portuguesa surge de uma situação histórica originada a partir do século XV, época em que os portugueses cronistas, poetas, historiadores, escritores de viagens, homens de ciências e das grandes literaturas europeias iniciaram a rota de colonização da África (FERREIRA, 1977, p.7). Em 1548, os portugueses chegam a Foz do Zaire e, em 1575, fundam São Paulo de Assunção de Loanda, hoje capital de Angola, sendo esta a primeira povoação portuguesa.

Com o processo de colonização da África surge uma nova literatura, conhecida como literatura colonial. Esta tinha como foco narrativo o homem europeu, sendo que o homem africano pouco aparecia. Segundo Ferreira o homem africano aparece “quase como que por acidente, e por vezes visto paternalisticamente, e quando tal acontece, já é um avanço, porque a norma é a sua animalização” (1977, p.9). A esta literatura pertencem: Antônio de Sarmento, Augusto Casimiro, João de Lemos, Henrique Galvão, Hipólito Raposo, entre outros.

Após o processo de colonização da África, surge então o pós-colonialismo, período que se sucede à independência política dos países colonizados. Este novo período traz discursos que destroem a narrativa colonial escrita até então pelo colonizador e passa a ser escrita aos olhos do colonizado. Ligados ao pós-colonialismo, destacam-se ChinuaAchebe, Ahmadou Kourauma, Pepetela e Mia Couto, (MATA; MARTINS, s.d. p.1), sendo esse último o objeto de pesquisa deste estudo.

Mia Couto é formado em ciências biológicas e exerce sua função de escritor. Sua primeira publicação foio livro de contos *Vozes anoitecidas*. Como cita Bastos, esse autor moçambicano tem uma característica típica de outros autores como Laudino Vieira e Guimarães Rosa, pois se apropria da “inventividade da linguagem, procurando explorar as potencialidades estruturaisdo seu texto complexo e ainda utiliza a ironia e o humor” (BASTOS, 2006, p. 12).

Seus trabalhos literários são dedicados à apropriação da lógica e da descoberta das novas estruturas mentais a partir da elaboração de um discurso literário em português no qual se mistura a oralidade coloquial à cultura narrativa (MATTOS; COUTO, s.d. p.9). Esta apropriação de um novo falar tem como resultado diálogos inovadores que são acrescentados a uma distinta sensibilidade de percepção de vivências da realidade moçambicana.

O livro de contos *Fio das missangas* foi publicado em Portugal em 2003. A obra é dividida em 29 contos, e se diferencia das demais obras já escritas por Mia Couto, pois a realidade passa a ser a base fundadora das estórias. Com temas do cotidiano, estes contos por vezes quase são confundidos com crônicas típicas do século XXI. Sobre o livro, Meloni nos justifica que:

> De maneira estrutural, *O fio das missangas*, como o próprio título já aponta, é uma reunião de contos curtos, aparentemente esparsos, mas que conjugados se tornam em um imenso colar. Ao leitor passa a caber o papel de artesão que organiza as missangas narrativas deixadas pelo escritor, formando seu entendimento maior ao final do volume. E o resultado não poderia ser outro: um colar de emoções humanas que ultrapassam os limites do social com extrema sensibilidade poética (2010, p. 02).

Todos os contos giram sobre um determinado personagem principal que serve como base para a crítica que o autor pretende estabelecer. Na maioria dos contos tem-se a figura da mulher como protagonista e como figura inferior que sofre sendo submissa ao homem, vindo como figura de pai ou marido.

O conto analisado, "O homem cadente", é calcado na temática do sonho, do irreal, da fantasia. Conta o imaginário do narrador sobre a queda de Zuzézinho, um amigo, que se joga de um prédio da cidade. Tal afirmação é comprovada no trecho: "[...] coisa de inacreditar: olhavam todos para cima. Quando fitei os céus, ainda mais me perturbei: lá estavapairando como águia real, o Zuzé Neto." (COUTO, 2009, p.15) O narrador do conto é amigo do personagem, e a narrativa dá-se a partir de reflexões do narrador, como podemos notar no mesmo trecho acima descrito. Verifica-se assim também que se trata de um narrador-observador em terceira pessoa.

A linguagem no conto é informal e de fácil acesso, e, mesmo que Mia Couto utilize de neologismos, a leitura é fluente "[...] o tipo vai demorar assim, uma infinidade de dias" (COUTO, 2009, p.16). Os neologismos são verificados em: "[...], incitava o político. O porta-voz obedecia, estridenteando (COUTO, 2009,p.18). O eixo central da narrativa ou enredo é sustentado na situação pela qual se encontra o personagem principal, pairando sobre o ar. O desenvolver da trama são as reflexões que o narrador faz a partir desta distinta situação. Zuzé atira-se do prédio, porém não chega ao chão. Essa passagem é descrita já no início do conto: "[...] o próprio José Antunes Marques Neto, em artes de aero-anjo. Estava caindo? Se sim, vinha mais lento que o planar do planeta pelos céus" (COUTO, 2005, p.15).

Sobre os personagens podemos assim dividi-los: a) Personagem principal: José Antunes Marques Neto, ou apenas Zuzé; b) Personagens secundários: o amigo que narra, não sendo citado o nome, a jovem, que era a "paixão escondida" de Zuzé, e o político. A narrativa oscila entre o real e o imaginário, traços comuns nas obras de Mia Couto. O conto mostra a sociedade representada através de tipos típicos, como os interesseiros que encontram na desgraça do outro uma forma de angariar fundos para o beneficio próprio:

> o voo de Zuzé já era um atrativo da cidade. Negócios vários se instalaram. Turistas adquiriam bilhetes, cicerones do fantástico explicavam versões inéditas de como Zuzé nascera com penas no sovaco e descendia de uma família de secretos voadores. O fulano era o congénito destrapezista. O próprio tio alugava um megafone para que enviassem mensagens e votos de boas bênçãos. Até eu paguei para falar com meu velho amigo. Quando porém me vi com o megafone não soube o que dizer. E devolvi o instrumento (COUTO, 2009, p.17-18).

Outro aspecto que já é recorrente nas obras desse autor é a religiosidade, citada no trecho: "houve até versão dedicadamente cristã" ou ainda "aquilo meus senhores, é o

novo Cristo" (COUTO, 2009, p.16). Essa religiosidade dos personagens é uma forma de o texto ilustrar como a sociedade africana é crente em entidades espirituais e como fazem alusão a elas em situações difíceis. Ainda por outro lado, a espiritualidade e as crenças do povo africano são enfatizadas pela personagem tida como amor proibido do personagem Zuzé, presente no seguinte trecho:

> Rezava. Ela rezava para que chovesse. Ao menos ele beberia gotinhas do céu e não secaria como um tubarão em salmoura. Que a moça tivesse invocado os certos espíritos ou fosse capricho das forças naturais: a verdade é que, no instante, começou a chover. E choveu por dois dias seguintes (COUTO, 2009, p.17).

Posteriormente, no mesmo trecho, o narrador conta que, com toda a chuva que descia, Zuzé corria o risco de encharcar e cair, e é então que surge a segunda citação que nos instiga ao tema da espiritualidade e crenças: "[...] os deuses tivessem ouvido. Parou de chover" (COUTO, 2009, p. 17). O povo africano, em suma, tem uma cultura espiritual e de misticismo muito forte. Esses dois elementos são uma característica confirmada pelo trecho acima mencionado, no qual Mia Couto nos aproxima da sociedade a partir da obra literária.

No conto, Mia Couto faz também uma crítica aos políticos e à corrupção. Este é um dos dados mais alarmantes e preocupantes desse país, pois seu crescimento é desenfreado em todos os níveis da sociedade. Segundo Mosse (2004, p.1)

> Nos últimos anos, e sobretudo, desde a viragem para a democracia, Moçambique tem aumentado a sua reputação por causa da corrupção que percorre todos os sectores da sociedade e pelo facto de que, apesar de ser uma realidade dramática, os doadores não terem ainda endurecido a sua linguagem visando uma maior pressão sobre os governantes.

Sobre essa perspectiva, o texto aproxima a obra à realidade como pode ser observado no trecho: "Que aquilo provinha de ele ter existência limpa: lhe dava a requerida leveza. Fosse um político e, com o peso da consciência, desfechava logo de focinho." (COUTO, 2009, p. 16). Temos, nesse trecho, mais uma crítica à sociedade, quando o autor aproxima o político a um animal, a partir da palavra "focinho". Nessa passagem do conto, o narrador tenta explicar sobre as possíveis causas pelas quais o personagem Zuzé não havia caído e ficara flutuando no ar. Além desta passagem temos outra que merece atenção: é o momento no qual vêm ao local do ocorrido diversas autoridades. Porém, o líder não conversa diretamente com Zuzé. As ordens são transmitidas a partir de um porta-voz, distanciando-se assim as autoridadesdo povo que necessita de ajuda.

O descaso com a sociedade por parte dos lideres também é tratada no conto. Mia Couto utiliza a figura do bombeiro como uma instituição que deveria socorrer a população, é degradada. Para demonstrar tal afirmação, segue o trecho:

> Chamaram os bombeiros? [...] Sim, mas estavam em greve. Estivessem no activo faria pouca diferença: eles não tinham carros, nem escada, nem vontade. Eram na verdade, bombeiros bastante involuntários (COUTO, 2005, p.16).

O desfecho do conto é, pois, uma ironia do narrador, quando nos conta que tudo não passou de mera imaginação: "Pois tudo o que vos contei o voo de Zuzé e a multidão cá em baixo, tudo isso de um sonho se tratou. Suspirados fiquemos, de alivio. A realidade é mais rasteira, feita de peso e de pés na terra." (COUTO, 2009, p.18). No entanto, ao acordar no outro dia, resolve voltar a dita cena do acontecido em seu sonho; para seu alivio, Zuzé não estava ali. Porém, a jovem tida como amor proibido questiona-o para

saber se ele ainda vê o amigo pairando no ar: “[...] já não o vejo. E o senhor? - Eu o que? – o senhor consegue ver Zuzé?”(COUTO, 2009, p.19).

Se considerarmos que as obras de Mia Couto servem de pano de fundo para a sociedade na qual ele está inserido, temos no conto “O homem cadente” uma sociedade comum, que nos traz, a partir de um fato pitoresco, à comunidade, exemplos de tipos sociais pertencentes a toda e qualquer sociedade. Mia Couto dialoga com a sociedade a partir de situação do político, criticando a corrupção em Moçambique, tida como uma das maiores do mundo; o descaso com a população, através da citação do bombeiro e finaliza o conto afirmando que a sociedade é baixa, é rasteira.

O conto analisado pertence à antologia *Fio das missangas* de Mia Couto, é narrado em terceira pessoa e tem como tema principal o irreal, ou fantasioso. Couto nos apresenta a religiosidade, as crenças, além da corrupção e o descaso com a sociedade africana a partir de seus personagens, Zuzé; o amigo e narrador; a mulher e “amor proibido” de Zuzé; e ainda o personagem do político. O conto possui uma linguagem acessível mesmo com o uso de neologismos, traço típico do autor. É narrado em terceira pessoa, e esta narração é feita pelo amigo que assiste a toda a situação gerada a partir da tentativa de homicídio de Zuzé.

Segundo a análise, a sociedade africana é apresentada por Mia Couto com uma imagem degradante expondo os problemas. Problemas estes que são representados a partir dos personagens e do tema abordado. Este,como corrupção, e descaso com a sociedade, são uma forma de aproximar os contos à realidade na qual o povo africano está inserido. Confirmamos essa perspectiva ao propor uma análise dos textos a partir dos pressupostos da crítica sociológica, quando nos é apresentada essa corrente que, segundo Marisa Correia Silva, “[...] procura ver o fenômeno da literatura como parte de um contexto maior: uma sociedade, uma cultura” (SILVA, 2005, p.141). A literatura faz parte da sociedade bem como a sociedade faz parte da literatura e assim vice-versa. Para Antonio Candido, a “obra não é um produto fixo” (CANDIDO, 2006, p.84), porque ela está em constante atualização, juntamente com a sociedade na qual está inserida. A partir da obra analisada podemos fornecer maiores subsídios para estudos posteriores a cerca do escritor Mia Couto e suas obras, assim como aproximar a obra literária a sociedade na qual ela esta inserida.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Antelene Campos Tavares. **Viagem e Identidade em Mazanga e o Último vôo do flamingo**. Belo Horizonte, 2006, p.184. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6WEP5H/doutoradoantelene.pdf?sequence=1>Acesso em: 14 abr. 2013.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2006. 9ªed. Disponível em:<http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf> Acesso em 10 de jun. de 2013.

COUTO, Mia. **O fio das Missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

FERREIRA, Manuel. Literatura Africana de Expressão Portuguesa. Disponível em: <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/Literaturas-africanas-de-expressao-portuguesa-I.pdf> Acesso em: 28 maio 2013.

MATA,Inocencia; MARTINS, Luis Dias**. Literaturas pós-coloniais comparadas** (estudos africanos). Departamento de Literaturas Românticas. Lisboa. Disponível

em:<http://ww3.fl.ul.pt/dep_romanicas/disciplinas_oferecidas/ficheiros_PDF/Inocencia_Mata_Luis_Martins_Lit_Pos_Coloniais_Comparadas.pdf> Acesso em: 7 de jul. de 2013

MATTOS, Suzete de; COUTO, T. Andréia. **O último vôo do flamingo numa terra sonâmbula: um estudo sobre a literatura moçambicana**. Jundiaí. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss11_07.pdf> Acesso em: 14 abr. 2013.

MELONI, Otavio Henrique. Um colar de experiências: o olhar cotidiano de Mia Couto em O fio das missangas. **Caderno de letras da UFF**. Rio de Janeiro, v.41, p. 297-301, jun. 2010. Disponível em:<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/resenha.pdf> Acesso em: 15 jun. 2013

MOSSE, Marcelo. **Corrupção em Moçambique: alguns elementos para debate.** Disponível em:<http://www.caicc.org.mz/images/stories/documentos/corrupcaomocambiquemmosse.pdf> Acesso em: 9 jul. 2013.

SILVA, Marisa Corrêa. Crítica Sociológica. Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. **Maringa,** 2. ed., p.141-151, Eduem, 2005. Disponível em:<http://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/04/crc3adtica-sociolc3b3gica.pdf> Acesso em: 24 jun 2013.

PRECONCEITO E IDEOLOGIA RACISTA: *NEGROS EM CONTOS*, DE LUÍS SILVA

Lizandro Carlos Calegari

RESUMO
O propósito deste trabalho é refletir a respeito da violência, do preconceito e do racismo infligidos aos negros em *Negros em contos* (1996), de Luís Silva. O artigo apresenta detalhes sobre a estrutura social brasileira de base autoritária bem como a disseminação de ideologias racistas e preconceituosas em solo nacional. De forma mais detida, é analisado o conto "Boneca". A premissa básica é de que o conto analisado contribui para uma reflexão inicial sobre a realidade social brasileira em que os negros são destacados por seus traços ou condutas negativas.

Palavras-chave: Racismo. Preconceito. Exclusão. Negros.

É consenso entre diversos historiadores, sociólogos e críticos o fato de o Brasil ser caracterizado por uma democracia limitada e por uma cidadania restrita. José Antonio Segatto (1999) observa que, no país, independentemente das formas e composições que assumiu em seus diferentes momentos, há um traço comum que o define, qual seja, o de a classe dominante se impor autoritariamente sobre a sociedade civil. Ainda segundo o autor, o rompimento do estatuto colonial em 1822 não implicou alterações socioeconômicas significativas, já que a estrutura econômica baseada na grande propriedade fundiária, no trabalho escravo e na produção de gêneros agrícolas tropicais para o mercado externo manteve-se praticamente intocada.

Paulo Sérgio Pinheiro (1991) desenvolve argumento similar. O pesquisador nota que, na passagem de um período para outro da história, permanecem "entulhos" de um momento anterior que corroboram a política autoritária do país. Assim, por exemplo, o rompimento do pacto colonial em 1822 não tornou, na prática, o Brasil independente economicamente, e a República em 1889 foi implantada pela intervenção do Exército e por uma simples parada militar. Nesse sentido, o autor explica que – desde a Independência ao golpe ditatorial de 1964, passando pela Proclamação da República, Abolição da Escravatura e Revolução de 1930 – o processo histórico foi marcado por ausência de mudanças bruscas e radicais nas formas de dominação política de modo que não houvesse transformações revolucionárias que atingissem o conjunto da sociedade nacional.

Há vários pontos de contato entre as premissas de um e de outro autor, mas chama a atenção o fato de ambos não concordarem com a noção de ruptura entre os diferentes momentos da história quando o assunto diz respeito à questão de poder e coerção, em particular dentro da sociedade escravista brasileira. Tanto Segatto quanto Pinheiro citam a abolição como elemento de estruturação social. No que tange à situação dos negros, esse último afirma que, no país, não é preciso institucionalizar um sistema de *apartheid* legal, pois, além da discriminação social e econômica, "as 'pequenas autoridades' e o sistema do 'sabe quem está falando' sempre desempenharam um papel de contenção dos negros na sociedade civil". Afora isso, complementa: "as crianças negras crescem dentro das balizas desses microdespotismos e da interiorização dos limites impostos pela sociedade dos brancos" (PINHEIRO, 1991, p. 56).

Apesar da enorme presença e contribuição dos negros em diversos âmbitos da economia, da política, da literatura e da cultura brasileira, eles, na maioria das vezes, foram avaliados sob uma ótica racista. No início do século XX, circularam em solo nacional inúmeros pensamentos preconceituosos e autoritários oriundos de intelectuais como Miguel Reale, Gustavo Barroso e Oliveira Vianna. Este último (1956), a rigor, formulou a ideia de que o aperfeiçoamento social seria possível graças a um processo de

branqueamento. Com menos negros, o Brasil seria mais forte. Com tabelas e estudos investigativos amparados na concepção de ciência de seu tempo, o autor procurou demonstrar que a mestiçagem deveria caminhar no sentido de diminuição do coeficiente de negritude do país para que a nação fosse politicamente fortalecida.

Em meio a este ambiente predominantemente dominado por intelectuais conservadores, vem a público o pensamento de Gilberto Freyre. Em seu livro *Casa grande e senzala*, de 1930, o autor tem um posicionamento contrário ao de Vianna. Se, para este, a presença de negros é uma fator de fragilidade, para aquele, a cultura brasileira é enriquecida pela integração de elementos portugueses e africanos. Em sua tese, está o princípio de uma integração da contribuição cultural dos negros como necessidade interna da constituição da sociedade brasileira. Dito de outro modo: em vez de excluir o elemento negro rumo à purificação ariana, propõe admitir e valorizar a sua contribuição.

Mais recentemente, alguns estudos de Alfredo Bosi retomam certas teses que circularam no início do século XX sobre o negro. Em seu ensaio "Poesia *versus* racismo" (2002), o crítico se detém basicamente nos argumentos de Nina Rodrigues e Sílvio Romero. O primeiro, segundo Bosi, estudou os africanos no Brasil transformando-os em objeto de ciência. Para ele, a inferioridade é um fenômeno natural, "produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou seções". Romero, por sua vez, citado por Homero Pires em seu volume, define o negro nos seguintes termos: ele "não é uma máquina econômica: [...] é, antes de tudo, e malgrado sua ignorância, um objeto de ciência". Tanto para um quanto para outro, "o negro brasileiro ascendera ao status de tema da ciência"; no entanto, esses parâmetros teriam contribuído para a exclusão fundamentada do negro e não para sua integração social.

Os argumentos de Rodrigues e Romero defendem a noção de que existiriam raças e estas portariam características biológicas substanciais e bem definidas que jogariam os indivíduos em grupos que passariam a pertencer a diferentes graus de hierarquia, o que teria contribuído para justificar discriminações, explorações e atrocidades. Atualmente, porém, os avanços da genética molecular e o sequenciamento do genoma humano permitiram um exame detalhado da correlação entre a variação genômica humana, a ancestralidade biogeográfica e a aparência das pessoas, e mostram que os rótulos usados para distinguir "raças" não têm significado biológico. Assim, pode parecer fácil diferenciar fenotipicamente um europeu de um africano ou de um asiático, mas tal facilidade desaparece completamente quando se procuram evidências dessas diferenças "raciais" no genoma dos indivíduos. Estudos concluem: "raças humanas não existem do ponto de vista genético ou biológico" (PENA, BIRCHAL, 2005-6, p. 15); o conceito está carregado de uma ideologia de discriminação e inferiorização.

Os mesmos estudiosos – com base em amostras de DNA da população do norte, nordeste, sul e sudeste do Brasil – concluíram que a cor avaliada fenotipicamente com respaldo na pigmentação da pele e dos olhos, na textura do cabelo e no formato dos lábios e do nariz, tem um vínculo pouco significativo com o grau de ancestralidade africana estimada por marcadores genômicos específicos. "[i]ndependentemente de sua cor, a vasta maioria dos brasileiros tem simultaneamente um grau significativo de ancestralidade africana, europeia e ameríndia" (PENA, BIRCHAL, 2005-6, p. 19). No entanto, o preconceito social, revestido por uma aparente ideia de democracia racial, parece estar justamente articulado com a aparência física das pessoas, sendo privilegiados aqueles indivíduos cujas características são associadas às de origem europeia.

A situação do negro no Brasil contemporâneo é assunto cada vez mais presente em debates universitários que se ligam frequentemente a movimentos sociais

organizados. Pesquisadores estrangeiros como David Brookshaw, Gregory Rabassa e Raymond Sayers dedicaram suas atenções à questão do negro na literatura brasileira. No Brasil, há pesquisas e ensaios de Elisa Larkin, Paulo Leminski, Regis de Morais, Roger Batiste, Thales de Azevedo e Zilá Bernd. Essa última (1987) cita como importante o papel do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia e do Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Faculdade Cândido Mendes para este ramo de investigação. Este quadro não se restringe a esses nomes. Por exemplo, no início do século XX, em 1915, mais ou menos, já surgia uma imprensa voltada para a questão do negro no Brasil.

Não se pretende, neste trabalho, apresentar uma lista exaustiva de nomes de escritores que se dedicaram à causa negra; antes, busca-se demonstrar como um desses autores, Luís Silva, conhecido como Cuti, contribui para a "redescoberta" e afirmação do "eu-negro" em algumas de suas *short-stories* extraídas do livro *Negros em contos*, de 1996. Cuti foi um dos fundadores e membros do Quilombhoje-Literatura de 1983 a 1994, e um dos criadores e mantenedores da série Cadernos Negros de 1978 a 1993. Publicou várias obras (*Batuque de tocais* [1982], poemas; *Suspensão* [1983], teatro; *A pelada peluda no Largo da Bola* [1988], novela juvenil; *...E disse o velho militante José Correia Leite* [1992], memórias, este em coautoria como o próprio José Correia Leite) e tem textos em diversas antologias.

Negros em contos é constituído por vinte e sete textos. Neste trabalho, é analisado o conto "Boneca", com o objetivo de investigar temas, comportamentos e situações que permitem avaliar a condição do negro na sociedade atual. Trata-se do primeiro conto do livro e a sua fábula é a seguinte. Numa manhã de dezembro, alguns dias antes das comemorações natalinas, um pai, 33 anos, percorre toda uma cidade à procura de uma boneca para a sua filha. O problema não fora o produto em si, mas as características do presente: ele queria uma boneca negra. O homem, apesar de enfrentar as "ironias finas" de certos balconistas, não desiste de seu objetivo e, por fim, encontra o brinquedo, mas, para tanto, novamente, depara-se com situações constrangedoras:

> *O senhor já foi atendido?*
> *Não. Por gentileza, eu estou procurando uma boneca...*
> *Temos várias. Olha aqui a Barby, a Xuxinha...* E a loirinha foi apanhando diversas bonecas. Colocava-as sobre o balcão, como se escolhesse para si. *Olha que gracinha esta aqui de olhos azuis! É novidade. Chegou ontem e já vendeu quase tudo. Chora, tem chupeta, faz pipi... E essa outra aqui? Não é uma graça?* E levou ao colo a ruivinha de tom amarelado, bem clarinha (SILVA, 1996, p. 11-12).

Nessa passagem, observa-se a interferência de valores do branco no mundo do negro. Desde crianças, os indivíduos são forçados a introjetar uma cultura em detrimento de outra, considerada inferior. A superioridade europeia passa a ser uma norma de aceitação inconsciente. "Barby" e "Xuxinha" são, além de brinquedos reservados a uma elite econômica privilegiada, determinantes de gosto: elas são belas porque são brancas e de olhos azuis, ou seja, satisfazem o padrão ariano de gosto. O fato de muitas delas já terem sido comercializadas assinala a preponderância de um modelo (eurocêntrico) sobre outro. Além disso, o gesto da balconista (que induz a compra de um produto) em acariciar a boneca ruiva aponta para um comportamento típico generalizante: a maior aproximação e consideração para com quem tem pele clara.

A expectativa da moça é quebrada quando o cliente solicita uma boneca preta: "É que estou procurando uma boneca negra..." (p. 12). No conto, estabelece-se uma tensão entre o comprador e a vendedora que não encontra a mercadoria, embora saiba que ela existe na loja. Para localizar o presente, a balconista causa transtorno entre os colegas: "descuidando-se nos degraus, despencou-se. Todos se apavoraram" (p. 12). A demora em ser atendido (a espera foi de meia hora) demonstra a falta de respeito para com o pai.

Não só isso, a confusão no armazém chama atenção não apenas para o fato de o branco não saber lidar com o negro, como também para a ideia de o negro ser motivador de desordem. Não obstante o reconhecimento do precário atendimento pelo caixeiro, o cliente passa por um novo vexame:

> *O senhor desculpe a demora e o transtorno. Mas, não foi nada. O importante é que encontramos o produto. Está em falta sabe... Eles não entregam. Eu mesmo encomendei na semana passada. Mas o representante disse que a firma está exportando para a África. Está certo, mas aqui também tem freguês que procura, não é? O senhor é brasileiro?* (p. 12).

Possivelmente, para o balconista, a desordem causada pela atendente não tenha significado muito, mas, para o pai que procurava a boneca preta para a filha, a circunstância foi muito marcante e, por isso mesmo, o brinquedo não se reduz a um "simples produto". Essa ideia se reforça se se atentar para os argumentos do vendedor: a firma não entrega a mercadoria porque esta está sendo enviada à África, e isso acontece porque há poucos interessados aqui. A noção que perpassa é a de que o que não serve para um povo é enviado a países pobres e discriminados. Essa proposição se reforça porquanto o comprador é confundido com um africano.

O conto encerra com a frustração do pai que, pensativo e em passos lentos, se dirige a uma lanchonete: "Vai uma loira gelada aí, chefe? Pronunciou o balconista ao vê-lo sentar-se junto ao balcão. Sorriu, confirmando com um gesto de polegar" (p. 12-13). Tomar cerveja, ou melhor, "uma loira gelada" (e esta é popularmente conhecida por ser de origem alemã), significa engolir, isto é, aceitar valores dominantes, preconceituosos e autoritários. Com base nessas ocorrências, não dá para negar que não exista discriminação no tecido social. Qualquer forma de desarranjo de um tipo de conduta por um elemento estranho, no caso, o negro, deixa transparecer marcas de uma herança opressora e excludente.

Em *Boneca*, apesar da tensão entre dois polos (o branco e o negro), o pai acaba apaziguando um possível conflito que poderia ter atingido proporções concretas. Isso aconteceu não tanto pelo fato de a discriminação ter ocorrido de forma velada, mas principalmente pelo negro ter naturalizado a sua suposta condição de inferioridade dentro de uma sociedade regida por brancos.

Assim, o conto analisado contribui para uma análise da realidade social bem como servem para avaliar o papel da literatura quando a questão diz respeito aos direitos humanos. Este texto leva à reflexão de que o branco é transmissor de ideologias que se articulam em torno da noção de desprezo, preconceitos e estereótipos. Em função disso, o discurso oriundo dos pretos torna-se passível de ridicularização, sem valor, corroborando sua alienação e, mesmo, sua autodiscriminação. Disso tudo resulta um conflito entre os dois polos, e essa tensão não ocorre apenas nos textos do autor, mas na própria vida. Os valores dos negros são geralmente rebatidos pela ideologia dos brancos, e aqueles acabam aceitando os valores dominantes elaborados por estes. Portanto, Cuti, ao tentar recuperar a história de um povo, exige que se revise o passado e as estruturas do presente, para a projeção de um futuro novo.

REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. **Negritude e literatura na América Latina.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

BOSI, Alfredo. Poesia *versus* racismo. In: _____. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 163-185.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

PENA, Sérgio; BIRCHAL, Telma. A inexistência biológica *versus* a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social? **Revista USP,** São Paulo, n. 68, p. 10-21, dez./fev., 2005-2006.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Autoritarismo e transição. **Revista USP,** São Paulo, n. 9. p. 45-57, mar./mai., 1991.

SEGATTO, José Antonio. Cidadania de ficção. In: _____; BALDAN, Ude (Org.). **Sociedade e literatura no Brasil.** São Paulo: UNESP, 1999. p. 201-221.

SILVA, Luís. **Negros em contos.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1996.

VIANNA, Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympo, 1956.

ABORDAGENS DO AMOR ROMÂNTICO: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E LITERÁRIOS

Luana Grasiela Schonarth
Eunice T. Piazza Gai

RESUMO
Considerando os caminhos percorridos pela temática amorosa na literatura, refletimos sobre os possíveis conhecimentos que o processo narrativo propicia, os aspectos históricos e sociais nos quais a temática foi abordada na literatura, bem como um resgate de informações acerca das origens do tema e os personagens consolidados nos romances românticos. Nessa perspectiva, delimitamos o estudo entre os amores irrealizados, os impasses responsáveis pelos impedimentos amorosos, bem como os conflitos entre a paixão e o casamento nas narrativas românticas. Para bem fundamentar esta pesquisa, tomamos o mito considerado matriz das histórias de amor na literatura Ocidental: *Tristão e Isolda*. O mito apresenta a visão do amor cortês e as contradições que se manifestaram desde a segunda metade do século XII, entre a regra cavalheiresca e os costumes feudais. Diante da teoria do amor, abstraída do mito do amor romântico, partimos para a literatura do século XIX, analisando o romance de Balzac, *Eugênia Grandet,* que se torna exemplo da irrealização amorosa na literatura. Tratamos, pois, deste amplo caminho trilhado não só pela literatura, mas por todos aqueles que se deixam despertar pela eternidade e fascínio dos romances românticos.

Palavras-chave: Amor. *Tristão e Isolda*. Eugênia Grandet.

1. INTRODUÇÃO

Pretendemos, neste artigo, apresentar uma teoria que dimensione e estude os caminhos percorridos pelo amor na literatura, delimitando o estudo entre os amores irrealizados, os impasses responsáveis pelos impedimentos amorosos, bem como os conflitos entre a paixão e o casamento nas narrativas românticas.Para bem fundamentar esta pesquisa, tomamos o mito considerado matriz das histórias de amor, o próprio nascimento da paixão na literatura Ocidental: *Tristão e Isolda*. Sabemos que a história de *Tristão* já era conhecida desde o século VII, no entanto, foi a partir do século XII que a narrativa se concretizou nas múltiplas versões desenvolvidas ao longo da história literária.

Diante da teoria do amor, abstraída do mito do amor romântico, partimos para a literatura do século XIX, considerando a presença dos amores não correspondidos. Nesta etapa, analisaremos a obra *Eugênia Grandet,* de Balzac, uma vez que se torna exemplo da irrealização amorosa na literatura, vivida de modo mais contundente pela personagem que intitula a obra. É uma trama que retrata fielmente os hábitos de uma província francesa da primeira metade do século XIX, bem como os princípios capitalistas entrelaçados à época. A pertinência da escolha dessa obra, na análise do amor-paixão, revela-se ao desenvolver a temática do casamento enquanto mero interesse financeiro, desconsiderando todo e qualquer envolvimento amoroso entre o casal em questão: *Eugênia* e *Charles.*

Em síntese, estudaremos o discurso do amor romântico, através do mito *Tristão e Isolda*, considerado matriz dos romances românticos e, por fim, desenvolveremos uma análise interpretativa da obra de *Eugênia Grandet*¸ de Balzac, na qual é abordada, dentro da temática amorosa, a questão do casamento como mero interesse financeiro e familiar. Trataremos, pois, deste amplo caminho trilhado não só pela literatura, mas por todos aqueles que se deixam despertar pela eternidade e fascínio do tema do amor.

2. A TEMÁTICA DO AMOR E A TRADIÇÃO

Independente do eixo artístico, o amor é o sentimento que mais aproxima o ser humano da arte. É temática constante na Literatura, cuja função, muitas vezes, é tratar de

assuntos que possibilitem ao leitor um meio de identificação, um veículo de aperfeiçoamento humano.

Muito antes de ser desenvolvido nas narrativas literárias, perpassando a matéria romanesca, o amor já era abordado em reflexões filosóficas, em questionamentos acerca da origem do mundo, dos elementos essenciais da vida e do comportamento do humano. Constitui-se, assim, uma temática universal, na medida em que nascem dela todas as fontes de emoções e de conflitos do homem.

Na literatura romântica, um dos temas que mais constituem enredos é o amor e os impasses que impedem a felicidade dos casais amorosos. Percorrendo caminhos sinuosos em busca da consolidação amorosa, os personagens, muitas vezes vistos como heróis, tropeçam em diversos obstáculos impostos pela moral da sociedade burguesa. Contudo, o preço da solução desses conflitos é tão alto que tiram do personagem o que ele tem de mais valioso, além do amor: a vida.

Osprincípios românticosirromperam na Idade Média, surgindo, pela primeira vez na literatura, no mito *Tritão e Isolda*, depois nos poemas e canções trovadorescas. O mito aborda uma grande questão da literatura amorosa – o *amor* e a *morte,* logo, *amor mortal* –, na qual, renomados casais literários acabaram por conduzir seu amor para um plano divino, sublime aos olhos dos apaixonados. Nesta perspectiva, acreditando na possibilidade de viver o amor em outro plano existencial, os casais veem na *morte* a solução para os obstáculos dispostos em seus caminhos. No entanto, mais do que envolver a morte na temática amorosa, o mito de *Tristão e Isolda* faz do adultério um meio de viver, mesmo que às escondidas, este amor proibido.

No romance, *Tristão* já nascesob o signo da paixão. *Brancaflor,* mãe de *Tristão*, morre após o parto do filho, cujos cuidados ficaram a cargo do pai, *Rivalino.* Na história de seus pais, desenvolve-se um amor sem lugar, um amor já predestinado à irrealização. No início da narrativa, define-se o que vai vigorar durante todo o romance: “os amantes, quando se encontram, não se casam, e, quando se casam, não se encontram” (WISNIK, 1987, p. 198).

Nesta leitura sobre o discurso do amor, direcionamos nossa reflexão para a forma com a qual os autores desenvolvem o casamento nas narrativas, quais as relações que ele mantém com as questões sociais e com os períodos históricos nas quais são desenvolvidas.

3. O MITO ROMÂNTICO EM *EUGÊNIA GRANDET*, DE BALZAC

O romance é escrito na primeira metade do século XIX, retratando a sociedade parisiense, em especial, a pequena cidade de Samur, onde o enredo é desenvolvido, bem como a forma com que as famílias se relacionavam em busca da multiplicação de posses e títulos. Um período em que os casamentos eram financeiramente negociáveis e que bons partidos eram avaliados a partir das riquezas territoriais adquiridas pela família.

Dinheiro, poder, ambição, paixão e prazer, são esses os temas que permeiam a obra de Balzac. Ao decorrer da narrativa, percebemos claramente a necessidade de retratar a condição atual da vida burguesa, a descrição minuciosa dos personagens e do espaço em que a trama se desenvolve.O mito do amor romântico desmitifica o clássico *felizes para sempre*, salientando que o amor, por si só, não necessariamente precisa ser retribuído.Os impasses que permeiam a união dos casais são geralmente ocasionados pelas famílias, por interesses financeiros ou, até mesmo, por simples teimosia do destino, traçado por desencontros, intervenções alheias e traições.

Analisando a obra de Honoré de Balzac, *Eugênia Grandet,* deparamo-nos com situações conflitantes que impedem que a bela *Eugênia*, filha do negociante *Sr. Grandet*, viva seu amor com *Charles*, primo de Paris. Podemos dividir *Eugênia*, no decorrer do romance, em duas personagens – antes e depois de conhecer o primo parisiense –,

Charles trouxera as luxúrias da capital, apresentou-a a um mundo diferente do qual foi criada, despertou instintos femininos e amorosos, sentimentos que, até então, não eram permitidos para uma menina dentro dos preceitos determinados pela família.

Balzac caracteriza seus personagens e conduz os acontecimentos de forma que *Eugênia*, de fato, não encontre maneiras de viver o seu amor. Depois de despertar a paixão na prima, Charles vai atrás da sua dignidade, prometendo fidelidade e retorno à pequena cidade assim que recuperasse suas riquezas.

O amor de *Eugênia* é vivido, essencialmente, entre a partida e a volta do primo, mantido de forma solitária e esperançosa. No entanto, o primo volta, desfazendo as promessas e descartando a última possibilidade de viver o amor, trocando-a pela oportunidade de fechar um "bom negócio", um casamento bem dotado e impulsionador à fortuna. Através do comportamento de *Eugênia*, compreendemos que a irrealização amorosa a fez identificar uma força misteriosa dentro de si, um ímpeto autossalvação, de resguardo às únicas coisas que lhe restaram: as lembranças e riquezas do pai.

4. CONCLUSÃO

Essas paixões ilimitadas e violentas que envolvem as narrativas, apresentam-se como impedimentos nos caminhos da consolidação do amor. Visto que o desmedido, o incontrolável foge dos domínios humanos, conduzindo os personagens à perdição, à própria irrealização do amor. Concluímos, a partir das análises das obras *História do amor no Ocidente*, *Os sentidos da paixão* e *O amor e o Ocidente,* seguidoras das perspectivas do mito de *Tristão e Isolda,* que o fato de termos uma base consolidada como fundadora do amor romântico na literatura enriquece, de forma significativa, as análises das obras contemporâneas.

Eugênia Grandet, de Balzac, possibilitou iniciarmos uma reflexão sobre a real importância do amor na consolidação matrimonial, questionarmos a relação dos casamentos como meras negociações comerciais, oportunizando a monopolização do poder financeiro dentro das famílias burguesas. Da mesma forma, a partir deste artigo, concluímos que o amor, tanto a partir do mito de *Tristão e Isolda* quanto nas obras contemporâneas, é constituído por conveniências. Bons homens, famílias bem estruturadas, casais residindo na mesma cidade, interesses profissionais afins, dentro tantos outros benefícios que se sobressaem na escolha de um pretendente.

Acolher este sentimento com tantas forças contrárias é, também, acatar as insatisfações e os desfechos trágicos do amor. Nesta perspectiva, concluímos que o estudo sobre o tema exige, além de reflexões sobre a teoria do sentimento, uma sensibilidade aguçada, ao ponto de enxergarmos o estudo não somente através de um olhar analisador, mas, sim, portador de uma visão sensível e subjetiva.

REFERÊNCIAS

BALZAC, Honoré de. **Eugênia Grandet**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

CARDOSO, Sérgio et al. **Os sentidos da paixão.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROUGEMONT, Denis de. **História do amor no ocidente**. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2003.

_____. **O amor e o ocidente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

TRISTÃO e Isolda. 6. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

CONSEQUÊNCIAS DE UMA GUERRA: VIOLÊNCIA E TRAUMA EM "DINA", DE LUANDINO VIEIRA

Luana Candaten
Daiane Ott
Luana Teixeira Porto

RESUMO

Neste artigo busca-se analisar, pelo viés da forma e do tema, as consequências causadas pela guerra da independência de Angola, por consequências entende-se o trauma assinalado nas pessoas que sofreram toda a violência da luta pela libertação. Para tanto, usaremos o conto "Dina", de Luandino Vieira, conto que integra o livro *Vidas Novas,* de 1975. A literatura angolana reflete toda a historicidade do país, portanto, estudando a literatura estaremos estudando também o contexto histórico, social e cultural, para isso usaremos um embasamento teórico fundado em autores comoGinzburg (2012), Dias (2005), Assis, (2008), Chaves (1999), entre outros. Após a análise constatamos que sim, a violência empregada durante toda a guerra afetou a vida dos vitimados, deixando marcas terríveis para o resto da vida, destruindo sonhos de quem nem mesmo fazia ideia do que acontecia e mesmo depois que a guerra havia acabado ainda há a divisão de classes ou cargos, a submissão de alguns e a injustiça presente na insignificante existência de alguns.

Palavras-chave: Literatura Angolana. Violência. Guerra da Independência. Luandino Vieira.

INTRODUÇÃO

Angola, bem como sua literatura, teve um desenvolvimento tardio. Esse atraso se deveu ao fato da longa dominação colonialista exercida por Portugal. A estrutura do sistema colonial, como explica Assis (2008), tem como base uma relação de dominação entre os colonizadores, que são "civilizados", e os colonizados, que são, segundo o olhar do primeiro, "selvagens e atrasados". Assis também afirma que "essa estrutura, que gerou classes desiguais e que se reflete ainda no tempo presente, tem como base a exploração dos dominados, exploração esta que sustentou a riqueza dos países europeus dominantes". Além dessa relação: colonizador x colonizado, o que sustenta o regime colonial é a diferença, que neste caso é racial.

Partindo deste pressuposto, e ainda de algumas explicações de estudiosos como Ana Maria Diniz, e Jaime Ginzburg que explanam sobre a relação entre a violência sofrida pelo ato de colonização e suas consequências na vida dos colonizados. Procura-se estudar o conto "Dina" e buscar marcas da violência na sociedade pós-colonial, entendendo o papel social da literatura para a libertação ou superação de traumas vividos pelo povo Angolano.

LITERATURA AFRICANA DE ANGOLA: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CULTURAL DA VIOLÊNCIA

Durante o período colonial de Angola, quando era dominado pelos portugueses/europeus, o país sofreu com a imposição da cultura europeia, violação dos próprios costumes e também de sua religião. Diniz (2012) explica que houve até a elaboração de decretos que tornassem a cultura Angolana uniforme, ao modelo europeu, pois consideravam a cultura do povo Angolano inferior a cultura europeia.

Essa dominação se deu até meados dos anos 50-60, quando os africanos começaram a lutar contra o sistema imposto por Portugal e a buscar a independência do país, da cultura, dos costumes, da sua gente.

Venâncio (1987) relata que “o começo da década de 60 foi marcado, por um lado, pelo início da luta armada contra o sistema colonial português, então ainda renitente na sua disposição de permanecer em África e, por outro, pela repressão desencadeada pelas autoridades coloniais”. A partir do momento em que Angola começou a lutar pela sua independência houve uma luta armada muito grande, onde muitas pessoas morreram, muitas perderam suas casas, mas que no fim culminou com a vitória dos angolanos e a derrocada dos portugueses.

Após a independência, o desenvolvimento do país teve início. Sobre o início desse desenvolvimento, falemos especificamente sobre o “nascimento” da literatura angolana. Sobre isso, Chaves (1999) explica que “definiu-se como um ato de suplência, chamando para si a missão de conferir unidade a um mundo cortado por fendas de todas as ordens”. Relata também que coube aos escritores o papel de gerir um capital simbólico que pudesse recobrir as marcas do colonialismo e da guerra:

> Se entre nós a literatura pretendeu compensar o atraso tecnológico e a precariedade de nossas instituições, para os angolanos a tarefa se apresentava ainda mais heroica: tratava-se de fazer uma nação onde existia um punhado de povos, enredados no jogo das diferenças de suas tradições culturais. [...] Ao fim e ao cabo, o jogo era um só: bloquear o ato colonial para construir a nação. Noutras palavras, tratava-se de vencer o colonizador para, afinal, legitimar o que era uma invenção sua: Angola. (CHAVES, Rita, 1999).

A partir dessa explanação de Chaves, já se pode perceber que, apesar de receber influencias brasileiras, a literatura angolana difere da nossa literatura. Angola tem em sua literatura uma recorrente ligação com sua história, é uma literatura objetiva, acessível, quase nula de jogos estéticos, sempre retrata o seu povo, a sua cultura que tanto foi discriminada pelos portugueses. Mostra como foi a luta pela independência e as consequências dela e é aqui que começa a ser usado o termo angolanidade, uma expressão que traduz o que é ser de Angola e que engloba toda essa cultura, costumes e povos. Essa literatura que nasce em Angola tem um cunho meio que jornalístico, documental, pois é através dela que as memórias da guerra são contadas, toda a violência sofrida.

Através dessa literatura, vê-se um instrumento de resistência ao processo de colonização, onde o povo pobre era mostrado, onde os bairros pobres são retratados, onde é mostrado os traumas vividos por todo o tipo de violência sofrida pelos colonizados: desde a expulsão de suas casas, mortes, prostituição.

No conto analisado o trauma está bem presente, junto com uma fragmentação na história e nos pensamentos da personagem, mostrando como sua vida foi transformada. O conto “Dina” é de origem angolana e conta histórias de vida de gente que sentiu na pele as consequências da guerra.

DINA: O IMPACTO DA GUERRA CONTADO POR LUANDINO

Luandino Vieira é pseudônimo literário de José Vieira Mateus da Graça, nascido em Portugal, mas, mudando-se para Angola muito pequeno, é considerado escritor angolano, além de ter participado da luta pela independência, fato que lhe custou muitos anos na prisão e muitas obras escritas durante o período em que esteve preso, entre eles o livro *Vidas Novas*, de onde foi extraído o conto “Dina”. Em 2006, recusou o Prêmio Camões invocando "razões pessoais e íntimas".

O livro *Vidas Novas*foi escrito em 1962, no Pavilhão Prisional da PIDE, em Luanda, contando diversas histórias sobre a guerra pela libertação, a violência empregada pelos portugueses, a trajetória de alguns personagens e como a vida deles foi transformada depois da luta, sendo que sua publicação se deu em 1975.

Dentro deste livro encontra-se o conto “Dina”, que narra a história da personagem que dá nome ao conto, uma menina de 20 anos, órfã de pai e mãe, criada pela madrinha Mabunda. A madrinha a obriga a deitar-se com as tropas que passam pelo seu estabelecimento. A protagonista desta história sente muito nojo do que é obrigada a fazer, não suporta mais se prostituir com esses homens. Até que, num entardecer, ela ouve gritos e vê um velho fugindo de uma tropa que o persegue e logo corre para tentar ajudá-lo, porém, além do velho que acaba morrendo, Dina é agredida, pisoteada, humilhada e acaba presa pela polícia que chega logo após o ocorrido. Apesar de tudo o que passou ela se sente feliz, pois pelo menos presa não precisará mais deitar-se com as tropas.

Dina se vê presa pelo sistema que comandava Angola, via que não há o que se pudesse fazer a não ser obedecer às ordens da madrinha e esperar que um dia as coisas mudassem. Quando vê o velho sendo agredido num impulso ela vai ajudar, esse ato da personagem pode ser entendido como sua resposta ao sistema, uma reação de resistência, de enfrentamento da situação a que estavam submetidos, já que, no momento, era a única forma de se manifestar e pedir justiça. Podemos identificar esse sentimento na passagem:

> Na hora que Dina correu na confusão não pensou ainda nada. Sentiu só o bicho dentro dela a roer, parecido quando deitava no serviço com os tropas e os outros, só a raiva é que saía no coração, trepava na cabeça, e se atirou no meio do monte de pessoas. (VIEIRA, 1975, PG 09)

Quando presa, sua felicidade se deve ao fato de que apesar de ter sido pega pelas tropas, pelo menos estava livre do serviço que tanto odiava fazer: se prostituir, ela via uma chance de se tornar livre, de buscar uma identidade que fosse só sua, sem precisar sucumbir aos mandos autoritários das tropas e da madrinha, como se percebe no trecho: “- Nunc amais! Juro! Com esses gajos, nunca mais!” (pg 11). Uma forma de liberdade que pode parecer estranha, mas que para ela representava sua mudança de vida, a liberdade da sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa análise do conto “Dina”, vimos a história de como a guerra afetou a vida de Dina. Teve de ser criada pela madrinha, pois aos cinco anos ficou órfã de pai e mãe, sendo assim, tinha de obedecer os mandos dela, se prostituindo com as tropas que passavam pelo estabelecimento onde vivia com a madrinha. Aqui há uma perda de identidade, uma vez que a menina faz o que lhe mandam, já que não tem outra alternativa, pois ainda está sob os cuidados de outra pessoa, expressado no nojo que sente pelo trabalho eu faz. A injustiça que ela sofre ao tentar socorrer o velho que estava sendo espancado e acaba sendo presa acusada de agredi-lo.

Através da escrita de Luandino, que conviveu com o povo pobre de Angola por muito tempo, vimos que a vida das pessoas mudou radicalmente, principalmente pelo sistema autoritário que regia o país na época.

Podemos concluir que a literatura do país serve para mostrar ao mundo o contexto histórico vivenciado, o trauma e o impacto de tudo isso na vida dos africanos e, paralelamente, para afirmar que a África e a Angola têm uma identidade nacional, cultural e literária muito forte, que também busca seu espaço apesar e por causa de tudo o que viveram.

O indivíduo submetido a tantas violências e episódios cruéis em sua história, por não conseguir assimilar tudo o que acontece, acaba por viver num mundo onde seus desejos de liberdade e de mudança são muito fortes, se manifestando, por vezes, em atos que não são totalmente compreensíveis, como é o caso da nossa personagem que se sente livre ao ser presa, pois finalmente poderá encontrar seu ponto de fuga do mundo que a sufoca, sua paz interior, uma face verdadeira para chamar de Dina.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Roberta Guimarães Franco Faria de. **Descortinando a inocência:** infância e violência em três obras da literatura angolana. Niterói, 2008.

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano:** entre intenções e gestos. São Paulo: USP, 1999. (Coleção via atlântica, n.1).

DINIZ, Ana Maria Carneiro Almeida. **Filhos da pátria:** a representação de identidades angolanas na literatura de João Melo. Pau dos Ferros, 2012.

GINZBURG, Jaime. Literatura Brasileira: autoritarismo, violência, melancolia. In.:**Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Edusp, 2012, 173-187.

VENÂNCIO, José Carlos. **Uma perspectiva etnológica da literatura angolana.** Ulmeiro: Universidade n. 9, 1987.

VIEIRA, José Luandino. Dina. In.:**Vidas Novas.** Lisboa: Edições Setenta, 1975.

A BUSCA PELA SOBREVIVÊNCIA NA MARGEM DA SOCIEDADE: POBREZA E VIOLÊNCIA EM CONTOS DE JOÃO MELO E MARÇAL AQUINO

Luana Teixeira Porto

RESUMO

Este trabalho discute como são representadas a marginalidade e a violência social em narrativas de João Melo publicadas na antologia *Filhos da Pátria,* de 2001, e de Marçal Aquino publicadas na obra *Famílias terrivelmente felizes*, de 2003. O objetivo do estudo é identificar, em contextos sociais diferentes, como o de Angola e Brasil, a forma como escritores de diferentes países têm abordado a marginalidade social, acentuando o olhar crítico sobre as relações entre pobreza a violência social. Ao realizar a análise comparativa dos textos dos dois autores, nota-se que contos do escritor angolano, ao focalizarem o contexto pós-colonial de Angola a partir da perspectiva de personagens angolanos, constituem um "testemunho" da dor e da violência decorrentes do processo de independência do país, do regime imperial e da impotência do país em superar seus conflitos e problemas sociais e econômicos e constituir-se como uma nação. Já contos do autor brasileiro acentuam a marginalidade social presente no contexto do país como algo relacionado à pobreza e à violência, que condicionam a vida dos sujeitos e que determinam a dificuldade de superação da Vicência à margem da sociedade.

Palavras-chave: Marginalidade social. Pobreza. Violência. João Melo. Marçal Aquino.

INTRODUÇÃO

Há na literatura brasileira na literatura angolana um dado que merece observação atenta: a presença da violência que, em suas múltiplas formas, atesta que o Brasil é um país em que a violência é uma marca constitutiva e que em Angola a violência se manifesta no cenário pré e pós-independência do país. Logo, parece também evidente a violência ser objeto de representação literária de obras de autores brasileiros e angolanos, e, por isso, podemos pensar que a representação da violência na literatura de Angola está relacionada à história de violência do país, que só conquistou sua independência em 1975.

Textos de diferentes autores angolanos, como Castro Soromenho, Manuel dos Santos Lima, João Melo, têm ajudando a contar a história de Angola, muitas vezes criando uma voz que destoa do discurso oficial dominante por escancarar, através uma perspectiva sombria ou trágica, os efeitos nocivos da colonização portuguesa para a construção da identidade e da nação e também para a integração dos diferentes povos que formam o país. Nessa perspectiva, é possível perceber em textos de João Melo, autor que é objeto de apreciação neste trabalho, uma visão melancólica de um país que encontra dificuldades de dar a seus filhos conduções para o exercício da cidadania, pois a miséria mora, cultural e econômica seifam as possibilidades de autonomia do sujeito e sua realização como ser humano. Ao destacar o lado sombrio de uma Angola recém-independente e a violência social que aniquila vidas nesse espaço do continente africano, o conto de Melo mostra que a literatura pode desvendar uma faceta da história que se constrói a partir da perspectiva do sujeito oprimido, dominado, cuja voz tende a ser silenciada pela ação dos dominadores.

No caso brasileiro, são muitos os escritores que tematizam a violência em seus textos, seja na prosa, seja na poesia, acentuando que tal tema faz parte da cultura e da história brasileiras, nas quais os processos de colonização e escravidão deixaram marcas profundas no modo de ser e agir do povo da terra brasílica. Autores como Rubem Fonseca, Danton Trevisan, Marcelino Freire e Marçal Aquino têm apontado que a violência social no Brasil associa-se a questões de exclusão e marginalidade sociais. Logo, não se pode desvincular, na análise de textos literários, a prática da violência a contextos de carência econômica, já que muitas narrativas de escritores brasileiros

propõe como uma “justificativa” para agressões físicas determinadas injustiças sociais, como as decorrentes da divisão de classes.

Considerando isso, este trabalho discute como são representadas a marginalidade e a violência social em narrativas de João Melo publicadas na antologia *Filhos da Pátria,* de 2001, e de Marçal Aquino publicadas na obra *Famílias terrivelmente felizes*, de 2003. O objetivo do estudo é identificar, em contextos sociais diferentes, como o de Angola e Brasil, a forma como escritores de diferentes países têm abordado a marginalidade social, acentuando o olhar crítico sobre as relações entre pobreza a violência social. Para isso, retomam-se reflexões de Adorno sobre a construção da história social que é apresentada pelas artes.

DESENVOLVIMENTO

Para Adorno, a arte é uma forma de expressão do sofrimento e da barbárie e constrói um testemunho da cultura e da história da opressão, já que a arte é “porta-voz histórico da natureza oprimida” (1982, p. 275). A visão adorniana acentua que as obras de arte configuram uma “historiografia inconsciente” de episódios históricos e, como explica Márcio Seligmann-Silva (2009), como “historiografia da dor, a arte e a literatura permitem ir além da mudez a que o conceito a reduz; elas falam daquilo que o véu encobre” (2009, p. 119). Indo além, podemos ainda pontuar que: a) a literatura pode contar a história de um país de forma a ampliar a própria visão sociológica, historiográfica e antropológica sobre os episódios; b) textos literários podem ainda ser compreendidos, em um sentido mais político, como um “discurso do contrapoder”.

Partindo desses pressupostos e entendendo que a violência associa-se no caso do Brasil e de Angola a situações de marginalidade social, no sentido de que a prática da violência é frequentemente vivida em contextos de hostilidade e carências econômicas que impulsionam o uso da força e da agressão como meio de sobrevivência, passamos a analisar como são representadas a violência social e a busca por sobrevivência em narrativas de João Melo publicadas na antologia *Filhos da Pátria,* de 2001, e de Marçal Aquino publicadas na obra *Famílias terrivelmente felizes*, de 2003.

O texto de João Melo, escritor angolano, expõe ao leitor “a representação das particularidades dos filhos do território angolano e os acontecimentos complicados que os envolvem após a implantação do estado nacional” (CAMARGO, 2010, p. 16). Os contos do escritor, ao focalizarem o contexto pós-colonial de Angola a partir da perspectiva de personagens angolanos, constituem um “testemunho” da dor, da pobreza e da violência decorrentes do processo de independência do país, do regime imperial e da impotência do país em superar seus conflitos e problemas sociais e econômicos e constituir-se como uma nação. Dados do contexto sócio-histórico angolano são amplamente abordados, problematizados, questionados na literatura angolana, caracterizada “como o lugar de denúncia, de negação ao sistema colonial e, principalmente, como lugar sugestivo de afirmação de uma identidade nacional” (DINIZ, 2012, p. 9).

O conto “Tio, mi dá só cem”, narrado em primeira pessoa, apresenta a voz de um sujeito marginalizado socialmente: um menino que, em busca de dinheiro, pede ajuda a um senhor que o ignora e contribui para que sua situação de exclusão social permaneça e para que a prática da violência seja usada como forma de obtenção de sustento e também como resposta, dura à dura realidade de exclusão social de Angola. A situação de degradação da vida humana é enfatizada no texto pela exposição da miséria, da falta de comida, da fome, pois o garoto precisou fugir do “mato”, onde “não estava a comer” (MELO, 2001, p. 31), imagem de pobreza reforçada pela alusão às condições adversas experimentadas pelas próprias irmãs, que se “arrastavam no chão cheias de ranho, moscas, lágrimas, era a fome” (MELO, 2001, p. 38).

Tendo ciência de que a vida no interior de Angola era insustentável, o garoto vai para a capital na esperança de encontrar uma situação mais favorável, contudo, tal projeto não se concretiza e o jovem tem seu sofrimento intensificado ao cometer o assassinato de um senhor quando a este solicitou, sem obter sucesso, dinheiro para comprar pão. O homem estava no carro. Diante da negativa de oferta de dinheiro que seria vital para sua sobrevivência, o jovem acabou atirando e matando-o: "ele é que pediu para morrer, quem lhe manda reagir, eu só queria cem pra comprar um pão" (MELO, 2001, p. 36).

Ao contar tal episódio, é possível perceber duas perspectivas narrativas. A primeira refere-se à frieza com que o narrador relata seu ato de agressão. É um sujeito que não expressa sentimento de culpa ou reflexão pela prática da violência, apontada como justificativa para o não acolhimento de um pedido. Em outras palavras, o narrador sugere que a violência, através do assassinato, é uma resposta aceitável em termos de sua ética para a resolução de um conflito, no caso a luta pela sobrevivência. A segunda perspectiva da narração relaciona-se à comoção do narrador ao perceber a dor de uma garota que acompanhava o senhor que ele matou, pois o narrador demonstra sensibilidade ao contar que abraçou a garota "com força, as minhas lágrimas também começaram a sair devagarinho dos meus olhos" (MELO, 2001, p. 36). Com esse gesto, o narrador desnuda sua própria fragilidade e impõe uma autoimagem como um sujeito vulnerável e consciente da hostilidade de seus atos: "o que ela não sabia é que eu estava mais fragilizado do que ela" (MELO, 2001, p. 38). Nesse ínterim, lembra de seu passado, que fora marcado por práticas de violência tal como ele a exerce no presente.

O uso da violência no conto é uma forma comum sinalizada pelo narrador para alcançar a sobrevivência em um contexto marcado por fome, miséria, desigualdade social. Para não morrer de fome, é preciso violentar, porque a dor da pobreza é maior que a dor da consciência sobre a prática da violência : "a minha fome é do tamanho da minha dor, eu tenho muita vontade de chorar mas ainda tenho uma kilunza na mão, tio, porra, não me provoques, tio, mi dá só cem, mi dá só cem mesmo, tio." (MELO, 2001, p. 39).

O conto **"**Boi", de Marçal Aquino, é uma narrativa linear em terceira pessoa, em que se destacam a objetividade e distanciamento dos fatos no discurso do narrador, que se coloca numa condição de observador da violência e ausência de juízo crítico sobre a matéria narrada. A história do conto apresenta a luta de um mendigo chamado "Boi" para manter seu espaço no contexto da vida em mendicância. Para preservar o lugar onde mora, é capaz de matar e tenta fazer isso, mas não obtém sucesso, e a vítima que seria morta resolve dar o "troco" e contrata capangas para dar uma surra em Boi, e esta é a foram de obter uma "justiça" e aplicar uma lição: "O dinheiro é de vocês. Agora quero que vocês levem o Boi pra bem longe daqui e batam nele sem dó. Estou pagando pela surra. Que é pra ele aprender." (AQUINO, 2003, p. 184-185) Há aidna na narrativa outras cenas de violência, mas o que interessa de fato é acentuar que a linguagem objetiva do texto não se materializa com o intuito de aceitação da violência, ao contrário, é explorada para provocação do choque. O conto, dessa forma, propõe uma leitura da violência no contexto social brasileiro contemporâneo, indicando que a cidade é um espaço propenso para a prática da criminalidade e que esta resulta de situação de marginalidade social.

O que os contos de Aquino e Melo parecem querer destacar é que: 1) a prática da violência é uma constante na vida e na história de países, como Brail e Angola, cujas desigualdades sociais são gritantes e conflitos de ordem política se avolumam; 2) a presença intensa da violência no cenário social e histórico motiva a problematização de sua existência na literatura, que a aborda não como tentativa de naturalizá-la ou torná-la objeto de espetacularização, mas sim como tentativa de alertar para o quanto a presença da violência é trágica para a consolidação da cultura e o desenvolvimento de uma nação. Dito de outra forma, a problematização da violência tal como ocorre nos contos

analisados assume uma função social e política: a de combater a violência através da escrita literária que ao mesmo tempo sofre e exerce violência, age sem culpa e se fragiliza com as perdas decorrentes da violência em seu seio familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a análise comparativa dos textos dos dois autores, nota-se que contos do escritor angolano, ao focalizarem o contexto pós-colonial de Angola a partir da perspectiva de personagens angolanos, constituem um "testemunho" da dor e da violência decorrentes do processo de independência do país, do regime imperial e da impotência do país em superar seus conflitos e problemas sociais e econômicos e constituir-se como uma nação. Já contos do autor brasileiro acentuam a marginalidade social presente no contexto do país como algo relacionado à pobreza e à violência, que condicionam a vida dos sujeitos e que determinam a dificuldade de superação da Vicência à margem da sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Teoria estética.** Lisboa: Ed. 70, 1982.

AQUINO, Marçal. **Famílias terrivelmente felizes.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

CAMARGO, Patrícia. **Luuanda e Filhos da Pátria***:* leituras em movimento. 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

DINIZ, Ana Maria Carneiro Almeida. **Filhos da Pátria:** a representação de identidades angolanas na literatura de João Melo. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau de Ferros, 2012.

MELO, João. **Filhos da Pátria***.* Lisboa: Editorial Caminho, 2001.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Luciane de Oliveira Machado

RESUMO

O presente trabalho relata o desenvolvimento de uma ação pedagógica surgida a partir de uma das várias proposições vivenciadas no Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola 1ª.ed, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A atividade foi desenvolvida junto a alunos do segundo ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre e envolveu a leitura de histórias infantis afro-brasileiras. O projeto teve como objetivo divulgar o conhecimento desta literatura dando visibilidade aos personagens negros, ausentes nas histórias infantis clássicas. Buscou-se proporcionar conhecimento e aprendizagens de maneira lúdica e adequada a faixa-etária das crianças, valorizando a leitura, a autoestima dos alunos negros e o respeito às diferenças, pensadas no sentido de ser e estar feliz por ser afro-brasileiro. As obras trabalhadas foram: Menina Bonita do Laço de Fita; Princesa Arabela, mimada que só ela; As tranças de Bintou; Valentina e Plantando as árvores do Quênia. Nessa caminhada pelo reconhecimento etnicorracial vivenciamos momentos alegres e conflituosos, sobretudo diante da proposição do representar-se negro: muitas crianças não quiseram utilizar os lápis de cores mais escuras. Essa resistência desencadeou diálogos que buscaram desconstruir estereótipos que refletem o preconceito racial encontrado em nossa sociedade. Os resultados obtidos foram satisfatórios e positivos, uma que vez que estabelecemos um canal de comunicação através do qual as crianças demonstraram compreender a importância da diversidade cultural que enriquece nosso país.

Palavras-chave: UNIAFRO. Ensino Fundamental. Literatura Infantil Afro-brasileira. Identidade.

O trabalho de leitura de histórias afro-brasileiras, foi desenvolvido com alunos do segundo ano do ensino fundamental (A20), em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre. Percebi o quanto a comunidade escolar precisava de conhecimentos sobre a cultura africana e afro- brasileira ,para resgatar seu pertencimento étnico racial ,bem como a construção da própria identidade negra da escola.

O presente projeto de leitura teve como objetivo divulgar o conhecimento da literatura infantil afro-brasileira, em vários contextos pedagógicos, trazendo para os alunos de alfabetização (A20), o contato com personagens negros , já que nas histórias clássicas infantis foram “esquecidos”, dando visibilidade a contribuição do negro nas histórias infantis.

A escolha pela atividade deve-se por proporcionar o conhecimento de maneira mais lúdica e propícia para o ano ciclo, com isso o incentivo à leitura, o resgate da auto estima dos alunos negros, o respeito as diferenças, a territorialidade e a identidade negra, pensada no ser e estar feliz por ser afro-brasileiro.

Os livros que fizeram parte deste projeto foram: Menina Bonita do Laço de Fita(Ana Maria Machado), Princesa Arabela, mimada que só ela(Mylo Freeman), As tranças de Bintou(Sylviane Diouf), Valentina(Marcio Vassallo) e Plantando as árvores do Quênia(Claire Nivola), todas essas obras(literaturas) foram desenvolvidas em vários contextos e datas festivas do calendário anual.

As atividades com as literaturas infantis foram desenvolvidas da seguinte forma: A história da Menina Bonita do Laço de Fita, foi desenvolvida para trabalharmos a páscoa, pois mostra a história de um coelho que pensava em ter uma filha preta igual a Menina do Laço de fita, a história da Arabela, mimada que só ela! trabalhei o “Eu, família, amigos”, a história Valentina trabalhei a mistura entre etnias(miscigenação), o bairro onde moramos, a casa (palácio), as responsabilidades/atividades dos nossos pais. Com a história As tranças de Bintou valorizamos o penteado afro, os vários tipos de cabelo, os diversos penteados (as tranças, os coques, o cabelo curto, o cabelo crespo, o cabelo

encaracolado, o cabelo liso, o penteado dos meninos, entre outros penteados) resgatando a auto estima, a história Plantando as árvores do Quênia foi desenvolvido durante o projeto da escola sobre meio ambiente, resgatamos a importância da Educação Ambiental, o cuidado do nosso ambiente escolar , nosso território (bairro/casa), a separação correta do lixo em sala de aula e nas nossas casas, a importância do replantio de árvores e fizemos o acompanhamento do plantio de feijão e seu processo de crescimento.

Dando continuidade às atividades, construímos um livro em tamanho grande a partir das ilustrações feitas pelos alunos da história Arabela, mimada que só ela!, as histórias e atividades foram desenvolvidas durante todo o ano letivo, desmistificando a ideia de que devemos trabalhar as questões étnico-raciais, somente no mês de novembro ou na semana próxima ao 20 de novembro, para atender a lei 10.639/03.

Fazendo parte das atividades, discutimos vários aspectos relevantes das histórias relacionando com suas vidas e vida em sociedade, bem como o reconhecimento como pertencente da etnia negra, também ocorreram pintura das imagens xerocadas de alguns personagens, construção de desenhos dos personagens das histórias.

No desenvolvimento das atividades tivemos momentos felizes e momentos dolorosos e de resistência em relação ao pertencimento étnico, principalmente resistência na pintura com lápis de cores escuras (marron e preto).

A baixa auto-estima apresentada pelos alunos por serem negros e já terem a constituição do conceito de inferioridade(feios, burros etc), fez com que em vários momentos tivesse que desconstruir estereótipos, refletir sobre as risadas pelos desenhos feitos em cores escuras, reflexo do preconceito/racismo apresentado pela sociedade/família, momentos esses de reflexão, conscientização e retomada do que havíamos conversado sobre os nossos tons de pele e o respeito ao outro e as nossas diferenças.

Os resultados obtidos no projeto foram satisfatórios e positivos, pois os alunos compreenderam a importância da diversidade cultural que enriquece nosso país

Na caminhada de reconhecimento étnico-racial, não tivemos só momentos de alegria, passamos por momentos de sofrimento quanto ao reconhecer-se afro-brasileiro.

A questão do uso do “lápis de cor de pele”, foi bastante significativo, pois ao longo das nossas pinturas, percebemos que existem vários tons de cor de lápis e também vários tons de cor de pele. O lápis de cor de pele, passou a ser chamado de lápis salmão, os lápis de cor preta, marrom, marrom claro ou amarelo queimado começaram a fazer parte das futuras pinturas.

Neste projeto fui uma “Griôt”, nome dado aos contadores africanos, que através de suas narrativas , passavam de geração a geração as tradições de seu povo, a importância da leitura desde cedo e que contemple todas as etnias, traz a compreensão que cada povo tem suas histórias e culturas para partilhar. Momentos de leitura, diálogo e aprendizagens, são momentos que fortalecem a ação pedagógica, pois estamos em constante aprendizagens. Acredito que nos tornamos mais conscientes da diversidade que nos constroem enquanto indivíduos e cidadãos.

O projeto foi uma interessante caminhada e importante na ação pedagógica , proporcionando o contato, o incentivo e o gosto pela leitura de diversos gêneros textuais e fazendo o resgate da importância histórica do povo negro na construção da nação.

REFERÊNCIAS

BRASIL,Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**Brasília: 2005.

FREEMAN, Mylo**. Princesa Arabela mimada que só ela.** Ática.São Paulo.2008.

NIVOLA,Claire A. **Plantando as árvores do Quênia.A história de Wangari Maathai.** Comboio de corda. São Paulo.2010.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ática.São Paulo.2009.

VASSALO, Márcio. **Valentina.** Editora Global.São Paulo.2007.

DIOUF.Sylviane A. **As tranças de Bintou.** EditoraCosac Naify .2004.

LIMA,Ivan Costa;ROMÃO,Jeruse;SILVEIRA,Sônia Maria. **Os negros e a escola Brasileira.** Série Pensamento negro em educação.Nº 6.Editora Atilénde.Florianópolis/SC.199

VIOLÊNCIA NO ESPAÇO RURAL E SOCIEDADE PATRIARCAL: A NARRATIVA DE LUIZ RUFFATO COMO UMA LEITURA DO BRASIL

Luciane Figueiredo Pokulat

RESUMO

Este trabalho abordaa representação da violênciaque se manifesta no espaço rural, em um contexto patriarcal,ficcionalizada por Luiz Ruffato em*Mammason tanto Felice* - volume I de*Inferno Provisório.* Os objetivos do estudo são identificar o espaço social em que a violência é tematizada na narrativa de Luiz Ruffato, associando a presença da violência ao contexto do patriarcado;refletir sobre como a violência é problematizada na narrativa selecionada, verificando em que medida contribuem para uma imagem do país e analisar a representação da violência na narrativa de Luiz Ruffato, a fim de ampliar estudos sobre as relações entre literatura e processo sócio-histórico no Brasil.Para realizar a pesquisa foi selecionada uma das narrativas que compõem o romance *Mammason tanto felice*. Ofoco investigativo repousa sobre a representação da violência de ordem privada, ou seja, aquela que acontece no espaço da casa, procurando refletir sobre como ela é tematizada na narrativa de Ruffato e em que medida ela representa a imagem da sociedade brasileira.Por meio das análises da narrativa, pode-se constatar que a violência é adotada como uma prática comum no sentido de solucionar problemas domésticos, sendo que a mesma forma violenta de solução no espaço da casa se estende igualmente para o espaço fora da casa, revelando um traço confuso da sociedade brasileira que é a dificuldade em distinguir o público do privado. Isso leva a concluir que a violência é um fenômeno social arraigado na cultura brasileira e, por ser um traço constitutivo dessa sociedade,merecenossa atenção considerando que somente a partir de sua compreensão é que poderemos estar preparados para o combate a tal prática.

Palavras-chave: Violência. Sociedade patriarcal. *Mammason tanto felice*.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a representação da violência, no espaço rural, em um contexto patriarcal, ficcionalizada, por Luiz Ruffato, em *Mammason tanto felice* - volume I de *Inferno Provisório.* Os objetivos do estudo são identificar o espaço social em que a violência é tematizada, na narrativa de Ruffato, associando a presença da violência ao contexto do patriarcado; refletir sobre como a violência é problematizada na narrativa selecionada, verificando os traços que revelam uma imagem do país eanalisar a representação da violência na narrativa de Ruffato, a fim de ampliar estudos sobre as relações entre literatura e processo sócio-histórico no Brasil.

A escolha do tema interessa em virtude de verificarmos a incidência de um grande número de cenas de violência representadas no romance *Mammason tanto felice*, fato este que nos permite levantar a hipótese de que a violência seja um traço constitutivo da sociedade brasileira, da metade do século XX, época retratada no romance. Considerando a veracidade da hipótese, as cenas literárias, construídas por Ruffato, podem colaborar no sentido de nos aproximar desse aspecto fundante da formação da sociedade brasileira e, a partir disso, nos levar à reflexão em torno de por que há um número excessivo de características violentas que se manifestam – tanto de ordem individual como social- em nossa moderna sociedade brasileira.

DESENVOLVIMENTO

A violência é um fenômeno social presente no cotidiano de todas as sociedades sob várias formas. Em uma sociedade, a violência tanto pode ser resultado do descontrole individual, em que o indivíduo foge às regras sociais, como pode ser um instrumento de poder para submeter os mais fracos (SILVA e SILVA, 2014, p.413). Em relação à sociedade brasileira, na tentativa de estudar as raízes da violência, Roberto

DaMatta (1993) aponta a existência de dois discursos distintos sobre o tema. De um lado,existe a ideia de que a violência não é uma expressão da sociedade, mas uma resposta funcional da sociedade a alguma coisa, ou seja, a violência e o violento são acidentes ou anomalias provocados por determinado tipo de sistema, (1993, p.178) e como o Estado é o responsável pelas leis, logo, é ele quem deveria solucionar o problema da violência no Brasil (1993, p.180).

De outro lado, há o discurso do senso comum, para o qual a violência não surge apenas como um fenômeno histórico ligado a certas instituições sociais e regimes políticos, mas como um mecanismo social indesejável, repleto de ações espontâneas, reparadoras e diretas que rompem, a qualquer momento, com costumes ou normas legais, invadindo de qualquer maneira o espaço moral do Outro. Considerando que a violência não teria uma relação fechada com certas categorias sociais, nesse discurso, a violência manifesta a visão hierárquica da sociedade brasileira**,**"na qual a complementaridade de posições sociais e a gradação das linhas de poder e riqueza são básicas" (DAMATTA, 1993, p.182), traço este que se manifesta na visão popular sobre a violência, para a qual uma das causas geradoras dos atos violentos seria o egoísmo, que faz com que as pessoas defendamseus interesse particulares.A partir dessa linha de raciocínio, no Brasil, portanto, a essência do violento estaria relacionada a um movimento que dispensa intermediários e estabelece um confronto direto entre as pessoas, que agindo como indivíduos defensores de seu próprio interesse, usam a força física, o que poderá lhes conferir uma certa igualdade.

Para DaMatta, o discurso erudito da violência não anula o do senso comum, e vice-versa. Muito pelo contrário, para ele, a existência desses dois discursosrevelam a presença de dois códigos em nossa sociedade - o mundo social a partir da Casa e da Rua[36] – e, ao contemplá-los, a relação entre os dois discursos evidencia o dilema brasileiro que é a oscilação constante entre um código e outro, figurado na eterna dúvida sobre quando atender às leis universalistas e igualitárias do mundo da Rua e quando atender às normas particularistas e hierarquizadas do mundo da Casa: ou seja, quando se é pessoa e quando se é indivíduo.

Essa confusão entre público e privado fica evidenciado no romance *Mammason tanto felice*, o qual é formado por narrativas curtas, cujos personagens estão todos ligados ao ambiente rural de um Brasil que intensificava, na década de 1950, seu processo de urbanização. A cultura patriarcal, segundo a qual quem detinha o poder da casa era o Pai é nítida no romance que traz muitas cenas de representação da violência como forma individual de solução dos problemas. Os relatos de violência perpassam todo o romance, mas apenas para exemplificar o pensamento arcaico e essa violência do mundo da casa, cuja cultura está enraizada na sociedade brasileira, a partir de um contexto patriarcal,selecionamos algumas cenas significativas extraídas da primeira das seis narrativas que formam o romance.

"Uma fábula" é a narrativa que aborda a história da família Micheletto, cujo patriarca, um homem xucro, trabalhador rural pobre, conduz,"no fundo do fundo de uma barroca enquistada meio caminho de Rodeiro para a Serra da Onça" (RUFFATO, 2005, p.16) de acordo com suas próprias normas, uma família formada por apenas dois rapazes e oito filhas mulheres, para o desgosto do pai, pois em sua opinião estas "não serviam para nada" (RUFFATO, 2005, p.18), e, por isso, segundo o narrador, ele as "engordava e encaminhava para os casamentos, enjeitando-as logo que regravam, receio das

[36]DaMatta adotou a oposição Casa X Rua como categorias sociológicas para os brasileiros, e explica que essa dualidade não representa apenas espaços geográficos, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso são capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas. (DAMATTA, 1997, p.15).

desgraças vindouras que toda mulher carrega escondidas na intimidade das roupas, como aquela cujo nome não se pronuncia" (RUFFATO, 2005, p.18-19). O desgosto maior de Micheletto, entretanto, acontece durante a passagem de um 'cometa' – nome empregado aos viajantes que andavam pela região vendendo quinquilharias –quando o pai deu falta da filha mais velha e, de acordo com o narrador, encontrou os dois em uma pensãozinha perto da comunidade. O estrangeiro consegui fugir, mas quanto à moça, o pai

> arrancou de dentro do quarto, arrastou pelos cabelos, enlaçou numa corda e saiu puxando, ele montado, ela, nem pio, a pé, olhos recurvos, até que na encruzilhada da cidade alcançou-o o delegado, dois soldados. O Pai, tirando o chapéu, Se mete não, seu doutor, é distúrbio meu, vale a pena não, e o homem, atemorizado, dirigindo-se à moça, questionou, Você é filha dele?,e ela, casmurra, balançou a cabeça positivamente, e o Micheletto velho, É uma chaga, doutor, É sina, e comandou o baio e os dois agregados, Vamos, minha gente. Na subida da Serra da Onça, apeou,meinho do dia, amarrou o cabresto num pé-de-pau e levou a madalena amarrada para o alto do pasto, sol a pique, desatou o nó, Vai, desgraçada, vai embora, vai pra bem longe, anda!, berrou, empurrando-a por entre touceiras de capim-gordura, ela chorando Pai, ele, apontando a espingarda, Vai, desgraçada, estou mandando, ela, Pai, me perdoa, Pai, ele encostando o cano no seu rosto, Vai, desgraçada, estou mandando, ela, Pai, e pôs-se a correr, desesperada, quando então a explosão de um tiro suspendeu os barulhos da tarde e os dois empregados, assustados, viram o Pai retrocedendo calmo na direção do cavalo, pegando o enxadão, Façam uma cova bem funda, pros bichos não comerem, é carne minha, e botem uma cruzinha em cima, é carne minha, espero nas Três Vendas, e quando, lusco-fusco, lá aportaram, acharam bêbado o Micheletto velho, escorado na densa fumaça azulada do cigarro-de-palha. (RUFFATO, 2005, p.19-20)

A longa cena descrita,com seu trágico desfecho, justifica-se para mostrarmos a violência exercida por Micheletto contra a filha mulher, revelando um homem que julga ter o direito de dar cabo à vida da própria filha como forma de punição por ela ter se envolvido com o mascate e, por isso, "sujar" o nome da família. O fato de ele tomar uma decisão subjetiva e pessoalizada para resolver um problema de ordem doméstica, ignorando as normas judiciais civis, demonstra a maneira habitual como esse tipo de problema costumava ser resolvido, naquele espaço de cultura hierárquica e patriarcalista, que predominava em um Brasil arcaico. Ao delegado, representante oficial da justiça, coube a tarefa de assistir à cena, silenciar e respeitar a vontade do pai, revelando a ideia de que para o Pai não há possibilidade de burocracia ou da predominância de leis públicas. À mãe e aos irmãos, não se sabe porque o narrador não informa, mas talvez tenham tido o direito de receber, secamente, a notícia, sem espaço, obviamente, para tecerem qualquer tipo de comentário. Aos demais, agregados e comunidade, restou apenas a possibilidade de sussurrar sobre o acontecido, conforme revela a narrativa.

No entanto, por outro lado, também é válida a hipótese de que esse pai talvezpensasse ter o "dever" de agir de tal maneira, pois ao encontrar com o delegado, justifica-se "É uma chaga, doutor, é sina" em tom resignado e após concluído o ato, ele volta "calmo" em direção ao cavalo como se estivesse retornando de um dia de trabalho com a sensação do dever cumprido. O pai, entretanto, não deixa o corpo da filha descoberto, ordenando aos empregados que o enterrem em suas terras pois "é carne minha" e complementa com a ordem "e botem uma cruzinha em cima" demonstrando respeito (ou seria temor?) não pela família, mas pelo Deus da igreja que costumava frequentar aos domingos.

Além da violência como punição – usada de forma esporádica, contra os filhos, e chegando ao extremo da morte como na cena que vimos - Micheletto também se mostra

um homem violento para com sua mulher, pois, ignorante de alternativas,mantém a Michelettaencarcerada em um pequeno quarto, tratando-a como Louca, já que a mesma perdia o juízo que escapava pouco a pouco, de parto em parto, ao longo de vinte anos de gravidezes. Além disso, a forma violenta que o homem usa para resolver seus problemas de ordem doméstica ultrapassa os limites da casa, o que se comprova com a informação do narrador de que o velho, em outra feita, "afundou o punhal no peito de um compadre litigante que, apaniguando um negro tirador de lenha em terra sua, mostrou ele mesmo sua cobiça" (RUFFATO, 2005, p.20), além de carregar também inscrita na testa a morte de "um meeiro fuinhoso, que enquizilhou na partilha de uma ressoca" (RUFFATO, 2005, p.20) revelando a prática comum de resolver problemas referentes a limites de terras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atitudes violentas de mesma ordem acontecem em outras narrativas de *Mammason tanto felice*, cujas histórias estão todas ligadas ao ambiente rural da nação brasileira e revelam alguns dos costumes de um Brasil essencialmente rural que, na década de 1950, iniciava-se, de forma mais intensa, no seu processo de urbanização.Através do flagrante dessas cenas, podemos perceber a presença incessante da violência na representação de Ruffato e, considerando o contexto histórico e social da época representado pelo romance, é possível afirmarmos que a forma de conduta do personagem em evidência nos traz a possibilidade de conhecermos formas de comportamento culturais de pessoas que formavam a sociedade patriarcal daquela época. Essas imagens, entretanto, são apenas alguns exemplos do romanceque nos põem a pensar sobre as formas de violência que costumeiramente aconteciam no espaço da casa, mas servem, especialmente, para refletirmos sobre nossa herança cultural em relação às soluções violentas vislumbradas diante dos problemas de qualquer ordem.O fato de pensar a violência como parte de nosso passado histórico só se justifica se entendermos que tais reflexões nos permitem um novo olhar sobre essa herança cultural, assumindo, assim, um compromisso com nosso presente de forma que, atentos a esses resquícios culturais, possamos nos comprometer em construir um outroe diferente futuro**.**

REFERÊNCIAS

DAMATTA, Roberto. Os discurso da violência no Brasil. **Conta de mentiroso:** sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, p. 175-197.

_____. **A casa & a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

RUFFATO, Luiz. **Mammason tanto felice** (Inferno Provisório; 1). Rio de Janeiro: Record, 2005.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2005. 3 ed. 3ª reimpressão, 2014.

O PODER DO DISCURSO EM *O ELEITO DO SOL*

Luís Fernando Marozo
Ernesto Cucci

RESUMO

Armênio Vieira escritor caboverdiano integrou a geração dos anos 1960 da poesia cabo-verdiana, participou do histórico suplemento *Seló* (1962) e pelo seu envolvimento com a luta de libertação da nação cabo-verdiana amargou dois anos de prisão nas cadeias da PIDE, a polícia política portuguesa. Em 1990 escreve *O Eleito do Sol* que narraavida de um escriba egípcio, que se faz passar por neto do Sumo Sacerdote. Essa narrativa demonstra a importância de dominar o discurso, pois personagem narrador utiliza-sedesse poder da palavra para deslocar os poderes constituídos, representadospelospersonagens que personificam as diferentes instâncias de domínio daquela sociedade. Apesar de tratar do Egito antigo, é possível depreender que a luta entre quem subjuga ou quem é jubjugado ultrapassa tempos e espaços.

Palavras-chave: Armênio Vieira. Eleito do Sol. Poder. Discurso.

Armênio Vieira nasce na Praia, Ilha de Santiago, em 29 de Janeiro de 1941. Integrou a geração dos anos 1960 da poesia cabo-verdiana, participou do histórico suplemento *Seló* (1962) e pelo seu envolvimento com a luta de libertação da nação cabo-verdiana amargou dois anos de prisão nas cadeias da PIDE, a polícia política portuguesa. Essa Geração é marcada por uma poesia de revolta e combate ao governo colonial português, que na época estava sob a ditadura salazarista.

Como Jornalista, Armênio Vieira desenvolve atividade crítica e na sua geração desempenha um papel fundamental de reflexão sobre a modernidade literária. Uma característica marcante em sua obra é o uso constante e inventivo da metalinguagem, além do seu profundo conhecimento dos cânones literários ocidentais. Essas qualidades, o eleva a um patamar de destaque e o diferencia de outros autores da literatura de Cabo Verde. Seu trabalho apropria-se da tradição ocidental grega e dos mitos greco-latinos, em imagens irônicas e inusitadas a surpreender e a conquistar a admiração do leitor.

Representado nas mais variadas antologias, com publicação dispersa em jornais e revistas, publica o seu primeiro livro em 1981, *Poemas*, que reúne a produção poética escrita entre 1971 e 1979. Em 1990 escreve *O Eleito do Sol*. Segundo Fernando Martinho, a imagem que se desenha na obra do autor muito tem a ver com toda uma tradição cultivada nos dois últimos séculos - a tradição do poeta inconformista, rebelde, louco, e, enfim, maldito. Postura que lhe vale nas palavras do poeta cabo-verdiano Jorge Carlos Fonseca, a designação de “irreverente, indomável espadachim da sorte e da morte, poeta de vento sem tempo” (site[37]).

Esses aspectos são encontrados em *O Eleito do Sol*. A história conta a atarefada vida de um escriba egípcio, que se faz passar por neto do Sumo Sacerdote uma vez que ficou proibido de se identificar pelo seu nome próprio e verdadeiro. Devido a ter criticado em uma reunião pública o ministro da educação, foi suspenso ate a próxima enchente do Nilo da confraria dos escribas. O fato dele se passar por neto do sumo sacerdote chega aos ouvidos do Faraó quem lhe da o prazo de um mês para esclarecer quem é o seu verdadeiro avô algo que no momento nem o escriba sabia Para tanto, dirige-se o escriba para junto do detentor dos enigmas, a Esfinge do deserto. O escriba vence o até então temido monstro do deserto, que tinha por hábito devorar quantos não respondessem satisfatoriamente às suas perguntas.

Passa a ter uma autoestima exacerbada tendo certeza da sua predestinação para grandes feitos. Mesmo assim ele não escapa à detenção e encarceramento no Forte de

[37] Disponível em: <http://www.raizonline.net/arquivo/jornalvinteoito/paginaoito.htm>. Acesso em: 12 nov. 2011.

Karnak (o inferno da tortura, também chamado a Choça do Gavião), onde quem manda e Ramósis. Dentro da prisão ele vai ser filólogo, pintor, mágico, médico, gladiador, intérprete e contador de estórias. O personagem e extremamente esperto como e dito varias vezes ao longo da narrativa.

Do ponto de vista do enredo, o romance constrói-se como relato de um sonho, contado em curtos e, por vezes, rápido episódios. O narrador personagem se revela como contemporâneo, que vem contar a sua história mais antiga:

> Apareceu-me num sonho. Sou Akenaton, disse-me ele. Há cinco mil anos eu era escriba no Egipto. Fui também exímio contador de histórias. Um dia, tornei-me faraó através de um sonho. As minhas reencarnações foram três: uma na Ásia, a segunda na Europa e a última na pátria dos peles-vermelhas. Sucessivamente, fui negro em África, amarelo na China, branco no país dos ingleses e vermelho na América; fui homem de todas as raças. E tu vais contar minha historia mais antiga (VIEIRA, 1990, p. 9).

Apesar de o narrador estar situado na contemporaneidade, ele assume a voz de alguém que vem do passado e representa varias vozes de diferentes tempos e lugares. O que entra em pauta é a questão do poder e do saber. O narrador personagem utiliza o seu saber, sua inteligência como forma "suprema de poder", pois como é possível averiguar, ele sempre vence. Os acontecimentos que surgem na vida do escriba ─ envolvimento com a esposa Ramósis, a persuasão do bruxo Necromante, os combates que enfrenta, o reencontro com o faraó, a sua nomeação como condestável, a descoberta de quem são seus antepassados e a vitória na guerra de Kadesh ─ sempre são superadas pelo saber o que acaba o levando a ser faraó.

A narrativa possui um discurso transgressor em relação aos poderes instituídos. O personagem do escriba ensina como é possível desafiar e vencer o poder estabelecido representado ao longo da história pelos personagens que personificam as diferentes instâncias de poder daquela sociedade, mas que pode ser transferida para a época atual[38].

Para Foucault (1997) o poder não existe como algo material, não está em um lugar especifico, não pode ser apropriado por alguns como um bem. O que existe são relações de poder. Assim, ele funciona e se exerce em rede. As pessoas exercem e sofrem a ação do poder. No romance *Eleito do Sol* essa visão fica evidente pelo modo como o personagem principal age diante daqueles que dominam.

O primeiro contato com o Faraó Amenófis XXVIII ocorre pelo fato do escriba se passar por neto do Sumo Sacerdote. O Faraó representa o poder autoritário que vinha diretamente dos deuses e que jamais poderia ser contestado. Ele representa tanto o poder divino como o político:

> - Começaste mal, jovem escriba. Aqui no Egipto Sagrado ou há certezas ou não há. Toda dúvida é uma ofensa aos deuses, de um dos quais eu, vosso Imperador, sou a encarnação. Sendo assim, concedo-te um prazo de cinco dias para que descubras a verdade. E têm cuidado, os crocodilos azuis estão com fome e nunca dormem (VIEIRA, 1990, p. 16).

Na passagem acima, o Faraó cobra do escriba a verdade sobre sua identidade. O que fica evidente é o estatuto da verdade, como algo absoluto e sem possibilidades de incertezas. O Faraó era o governante supremo no antigo Egipto. A imagem que possuímos dele vem em grande parte de produções cinematográficas. Nesses filmes ele

[38] No decorrer do capítulo citaremos estes enfrentamentos, não pela ordem da narrativa do livro, mas por uma escolha de relevância desses poderes instituídos e de como essas vitorias levam o escriba a alcançar o que anelava.

é um monarca que governa rodeado de uma corte de servos e obriga os escravos a construírem monumentos gigantescos.

Na história egípcia, em mais de três mil anos passaram pelo trono homens e algumas mulheres diferentes, sendo a grande maioria déspota. O Faraó era também o administrador máximo, o chefe do exército, o primeiro magistrado e o sacerdote supremo do Egito, sendo-lhe atribuído caráter divino. A sua divindade tinha origem no seu antepassado mítico, o deus Hórus. Ele delegava algumas de suas funções a uma corte composta basicamente por: Escribas, que registavam os decretos, as transações comerciais e o resultado das colheitas, funcionando como oficiais administrativos; Generais dos exércitos e outros oficiais militares, que organizavam as campanhas das guerras que o Faraó pretendesse empreender; Um Tjati (Vizir), que funcionava como primeiro-ministro, e auxiliava o Faraó nas mais variadas funções, da justiça; e os Sacerdotes, incumbidos de prestar homenagem aos deuses.

Houve entre os principais Faraós o Amenófis IV que mais tarde tornou-se Akenaton. Ele viveu em uma era de paz, prosperidade e esplendor artístico. No romance os nomes da história serão utilizados em dois personagens distintos: o Faraó e o escriba. Assim, o diálogo entre eles relativiza a identidade centrada do governante na medida em que será o escriba que tornar-se-á Akhenaton:

> O meu primeiro édito terá por conteúdo a reabilitação do meu hexavô, cujo nome mandarei inscrever na lista dos autênticos faraós. O escriba riu altíssimo e acrescentou. Doravante chamo-me Akenaton. Quem não concordar que se dane! (VIEIRA, 1990, p. 131).

O escriba não enfrenta jamais o Faraó diretamente, pois seria sua morte. Na narrativa não há propriamente um confronto. O escriba consegue conquistar espaço pelo domínio com a linguagem, pelas palavras sutis, oportunas e sabias que ele encontra. Essa é maneira que acha para enfrentar e se valer do poder até então insuperável do Faraó, para vencê-lo e alcançar os seus objetivos.

O terceiro encontro entre Faraó e o escriba não tem o mesmo caráter dos anteriores. O governante hesita, não tem mais a verdade absoluta, pois os magos ao preverem o fim do mundo põem também um possível fim ao seu poder. Eis um trecho da obra que relata esta mudança:

> O rosto do Imperador tomara uma expressão taciturna; a formidável peruca estava posta às três pancadas; decrescera um pouco a majestosa verruga nasal; os ombros estavam literalmente caídos; [...]. Tudo isso, enfim, indicativos de que o ultrapoderoso Amenófis se achava abatido (VIEIRA, 1990, p. 119).

O escriba revela que não seria o fim do mundo, mas uma ameaça ao império que seria invadido. Assim, o escriba abre a possibilidade da manutenção do poder do imperador, ao mesmo tempo em que ascende, pois foi nomeado segundo condestável: “O que me acabas de comunicar é deveras terrível. De certo modo ainda é pior que o fim do Mundo. Bem... o que importa antes do mais é matutar nos planos de defesa. Para começar, nomeio-te meu segundo condestável” (VIEIRA, 1990, p. 125). Como podemos perceber foi pelo seu conhecimento terreno e do além que o escriba ganha a confiança do Faraó. Seus feitos o levam a uma posição importante, no entanto não se dá nunca por satisfeito, persegue sempre um objetivo maior.

No decorrer da obra o escriba descobre quem era seu antepassado:

> Certamente que tens ouvido falar de Akenaton, o Heresiarca Maldito, ciciou o ex-funcionário. Pois bem, o meu pai é tetraneto do Usurpador. Mas não saias por aí a badalar. Se a coisa vier a lume, adeus saúde! --- a tua e a minha---[...]. O teu avô

> está completamente cego e, pelo que se diz, é o principal responsável pela grande rebelião dos sete dias (VIEIRA, 1990, p. 130).

Nesse momento pela primeira vez o escriba tem um nome na obra, tomado de seu antepassado a quem o mesmo se propôs restabelecer sua grandeza, uma vez que este fora punido por governar de maneira justa para o povo e impor reformas sociais e politicas. Nesta ótica o romance revela sua relação com a realidade político e social de qualquer sociedade contemporânea sujeita a poderes totalitários, onde o Estado se assemelha ao poder omnipresente e omnipotente que outrora foi dos Faraós.

Foucault (1997) defende que não se deve considerar o poder somente por sua concepção negativa de reprimir, pois se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no âmbito do desejo − como se começa a conhecer − e também no âmbito do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. No romance o escriba ao revelar que não acabará o mundo conquista outro nível na hierarquia social. Para Foucault (1997)o enraizamento do poder, as dificuldades que se enfrenta para se desprender dele vêm dos vínculos que produz no social. E por isso que para o filósofo a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta de que existem apenas alguns produtores do poder. Está é uma visão negativa, estreita e limitada do poder que curiosamente foi aceita por todos.

De forma mais imediata *O Eleito do Sol* relaciona-se com a realidade cabo-verdiana que tinha expectativas de que ocorressem reformas sociais importantes, mais liberdade, relações mais transparentes e honestas entre o Estado e os cidadãos, como será alias o governo do escriba quando chega a ser o Faraó. Vieira utilizou elementos da mitologia e da historia para unir pela narrativa duas épocas e realidades com problemas gerados pela relação de poder unilateral e negativa que a sociedade concebe. Além do Faraó, temos na obra o poder de Ramósis que foi obtido graças à coação através da tortura, do medo e da morte que ele provocava. Ramósis é o braço direito do Faraó, o seu general mais destacado. Ele representa a força em sua forma mais crua e cruel. O poder militar do Império e de como são tratados os prisioneiros, ou seja, aqueles que tentam opor-se ao Faraó. A relação e o confronto entre o escriba e o torcionário-mor do Império com aspecto de múmia, Ramósis, igualmente detentor dos títulos de Comandante Militar e Condestável do Império, se prolonga por quase toda a obra.

Confronto com Ramósis se dá no Forte de Karnak (o inferno da tortura, também chamado “a Choça do Gavião”). Desde a chegada à prisão buscou sempre não confrontar-se mostrando ser eficiente e útil para Ramósis. Eis um trecho da obra que relata o um dos contatos entre o escriba e Ramósis:

> O vencedor da Esfinge tomou a palavra: ---Não queria ofender, mas... cego é quem me prendeu. Senão, vejamos: à distância de mil pés distingo os setecentos caracteres das três escritas em uso neste Império e, se Vossa Excelência quiser dar-se ao trabalho de mandar vir uma folha de papiro, tinta e pincéis, posse fazer-lhe um retrato em trinta segundos (VIEIRA, 1990, p. 32).

Na passagem acima inicia a luta entre o poder da força representado por Ramósis e o saber do nosso escriba, que através de suas inumeráveis qualidades, realiza os mais diversos trabalhos dentro do Forte. Com sua sagacidade e capacidade de sempre realizar as tarefas impostas por Ramósis, escapa das anunciadas torturas que deveria sofrer. Como no trecho seguinte percebemos como que o escriba ganha aos poucos a confiança do chefe da prisão:

> ---Formidável! Ganhaste. Factos são factos. Pois bem, sendo tu um artista de grande craveira não é possível que estejas a opor-te aos deuses, que são a fonte

> de toda a inspiração de donde provieram as leis que regem este Império (VIEIRA, 1990, p. 33).

No romance o forte Karnak representa esse lugar, pois Ramósis submete os presos a toda sorte de tortura. Para o Foucault as instituições penais têm uma importância limitada quando são analisadas somente do ponto de vista econômico. No entanto no que se refere ao estudo de como funciona a maquina do poder são de vital importância uma vez que colocam a questão do poder subordinado nesses locais.

Para Foucault (1997) o poder não deve ser visto só de uma maneira repressiva, visão esta que no romance está vinculada ao Faraó e ao Forte Karnak, como aparelho repressor, representado na figura de Ramósis. Para Foucault os efeitos do poder vão muito além da opressão, pois ele produz saber, cria prazer, ou seja, deve ser visto também como algo positivo capaz de construir e educar.

O elemento que serve de arma para o escriba é a palavra no seu sentido criador e construtivo. Seu deus é Toth que representa a escrita:

> - Divino Toth, força, luz e guia do Universo, criador dos Céus e da Terra, pastor das estrelas, inventor dos setecentos caracteres, mentor dos astrólogos, mágicos, curandeiros, médicos, duendes, trasgos, fadas e feiticeiros, inspirador dos que buscam a sorte através dos jogos de azar, dá-me a mim, teu humilde e leal servidor, a fórmula que faz acordar as grandes damas egípcias quando mordidas por ratos azuis (VIEIRA, 1990, p. 50).

O escriba relaciona-se com Hatshepsut, esposa do Governador, quem será sua amante e cúmplice dentro do Forte. Ele a conquista ao salvá-la quando invoca a ajuda do divino Toth, também deus dos mortos, do sono de cem anos. Assim, a palavra serve como geradora de vida, como elemento que recria a memória e a faz despertar do sono, ou seja esses feitos demonstram a positividade do poder do discurso. Thot representa a palavra, pois extrai os caracteres da escrita do retrato dos deuses, surgindo assim, à imagem de Deus. A palavra tem desse modo uma origem sagrada, para somente depois relacionar-se com o homem. A escrita é considerada uma manifestação da atividade divina através do verbo. E por esta manifestação que o personagem principal materializa suas ações e vitorias.

Essa vitória só é possível uma vez que se reconhece como diz Foucault (1997) que o poder não é unilateral, não estamos somente submetidos a ele, fazemos parte de relações amplas e complexas. Pelas quais determinamos o nosso lugar dentro dessa rede, se aceitamos que o poder só gera efeitos negativos caímos no jogo daqueles que acreditam controlar o poder.

Para o filósofo francês o discurso sobre o poder como uma coisa única, alojado em um lugar central de onde tudo se controla, não leva a um verdadeiro conhecimento sobre as relações. O modo como o personagem da narrativa age demonstra que ele não acredita que exista tal lugar onde tudo se controla, pois ele justamente entende que o poder não é um bem material, algo que Foucault concordaria. Assim, em *O Eleito do Sol* o poder não é algo apenas negativo, e sim positivo, pois educa.

Foucault (1997) acredita que o papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso. O escriba serviu para o sistema quando o poder físico falhou contra o saber especializado de Necromante. Para Foucault a luta deve ser contra o sistema instituído de compreensão do poder gerado por poucos para dominar muitos. Na obra *O Eleito do Sol* essa luta está presente por meio do escriba, no modo como ele utiliza seu discurso para o enfrentamento contra diferentes tipos de poder.

REFERÊNCIAS

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos***:* Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, número).Trad: Vera da Costa e Silva et al. 24. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 7. ed., Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 11. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

SARZEDAS, ANA. **O eleito do Sol: uma personagem realmente excepcional**! Lisboa: Associação Académica África Debate, 2002. Disponível em <http://users.domaindlx.com/africadebate/ad3%20ana%20sarzedas.htm> acessado em 25/10/2011.

VENÂNCIO, José Carlos. **Literatura e Poder na África Lusófona.** Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

VIEIRA, Arménio. **O Eleito do Sol.** Praia: Grafedito, 1990.

APAGAMENTO DA AUTORIA FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO

Marcelo Santos da Rosa
Luana Teixeira Porto

RESUMO

A literatura brasileira possui, em sua história, a presença dos mais diversos tipos de escritores. Mediando os estudos literários, questiona-se qual o papel da escola e do livro didático enquanto formação de leitores. Bastando-se em uma voz autoral específica questiona-se: o livro didático tem colaborado com a difusão da autoria feminina? Para isso, analisam-se três volumes de a coleção de livros didáticos*Português: Linguagens*, de William Cereja e Thereza Magalhães,que faz parte do PNLD 2015 e que, possivelmente, foi ou será escolhida por diversas escolas públicas do país como recurso pedagógico no Ensino Médio. Utilizando-se de pesquisadores que tratam da temática formação de leitores e dos estudos de Dalcastagnè acerca do silenciamento de vozes, os dados coletados apontam que o livro didático em questão mantém a divulgação e valorização de autores homens. Esse fato colabora com o apagamento de autoras femininas e contribui para que a história da literatura brasileira torne-se excludente e unilateral por não oportunizar um espaço igualitário a todos os autores.

Palavras-chave: Livro didático. Literatura brasileira. Apagamento de vozes. Autoria feminina.

INTRODUÇÃO

A escola, com a disciplina de literatura no ensino médio, tem sido a formadora de leitores e a principal divulgadora de obras literárias e de autores que merecem ou precisam ser lidos pelos alunos, sendo o livro didáticouma das formas de divulgá-los.

Sabe-se, contudo, que quando se divulgam certos autores e obras, deixa-se de divulgar outros, ocasionando uma espécie de silenciamento de vozes autorais, que ficam excluídas de referência ou análise de textos no estudo crítico da literatura brasileira. Pensando nisso, busca-se nesse trabalho compreender qual o espaço que o livro didático de literatura brasileira para o Ensino Médio concede ao estudo de obras de autoria feminina.

A metodologia consiste em analisar três volumes de uma coleção de livros didáticos da área das Linguagens que fazem parte do PNLD 2015 e que, possivelmente, foram ou serão escolhidos por diversas escolas públicas do país como recurso pedagógico no Ensino Médio. O livro didático eleito como objeto de análise é *Português: Linguagens*, de William Cereja e Thereza Magalhães.

DESENVOLVIMENTO

É estranho imaginar que ainda hoje existe apagamento de voz de autores literários, ainda mais quando se fala em literatura escrita por mulheres. Uma das surpresas ocasionadas pela simples imaginação deste fato é que existem diversas formas para se divulgar um texto literário nos dias de hoje, além de que as escolas têm aparentemente lutado pela formação literária de seus alunos, isso é, a formação qual que os alunos aprendam a ler e também a ter gosto pela leitura (BARBOSA, 2011).

Vários são os motivos que têm ocasionado a seleção de autores e obras literárias que devem ser lidas por alunos nas escolas brasileiras. Alguns deles dizem respeito a uma espécie de necessidade pedagógica que professores de literatura (mas não somente desta área) têm enfrentado em sua realidade escolar, que é o caso de vestibulares e ENEM.

Comentando sobre esse caso específico, Freire (2010) sugere um tipo de apagamento autoral na historiografia literária ao dizer que “é o caso daqueles autores cujas obras são bastante divulgadas na escola, saem em relações de livros para o vestibular e aquelaparte de sua obra que é pouco comentada por não se enquadrar na classificação que se fez deles” (p. 196). O pesquisador comenta a respeito de autores que, entre os livros escritos por si, tem algumas obras mais comentadas que outras. É o que ocorre, por exemplo, com José Lins do Rego, que tem *Menino de engenho* e *Fogo Morto* como obras mais estudadas e que mais caem em listas de vestibulares, enquanto o restante de seus livros é desconhecido pela maioria.As que são menos comentadas acabam sendo muitas vezes esquecidas, apagadas pelo ensino de literatura.

A problemática maior se encontra ainda em *quais* obras estão sendo (não-) ditas que não merecem ser lidas por alunos. Ou seja,quais autores e obras estão sendo esquecidos, não selecionados, silenciados, tendo o apagamento de sua autoria. A proposta deste trabalho muda seu tom para investigar se um tipo específico de autoria está ou não sendo apagado pelos livros didáticos, os contribuintes na formação de leitores nas escolas públicas.

Assim, seleciona-se a autoria feminina para verificar se sua escrita está sendo apagada da “lista” de autores que merecem ser lidos ou não na escola. Para tanto, o estudo centra-se na verificação do livro didático *Português:Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cocher Magalhães. O livro data de 2013 e foi enviado às escolas pelo programa PNLD 2015 para seleção dos professores. Isso significa que o objeto de estudo refere-se a um livro atual e que desempenhará função como recurso pedagógico de muitas escolas brasileiras na área da literatura a partir de 2014.

A coleção de livros didáticos *Linguagens* apresenta recursos, conteúdos, dicas de aulas e textos de diversos gêneros para o trabalho com as disciplinas referentes às Linguagens. Por se tratar de um livro em conjunto interdisciplinar, a literatura aparece tanto de forma separada quanto inserida em conteúdos de Língua Portuguesa. A distribuição, na verdade, ocorre dispersa ao longo do livro, separada pelas seções **Literatura / Produção de Texto / Língua: uso e reflexão / Interpretação de texto**. Os estudos literários, assim, apresentam-se de forma isolada, mas existem textos literários nas outras seções também. O passo seguinte foi contabilizar o número de textos escritos por homens e mulheres que estão presentes na coleção de livros didáticos *Português: Linguagens.*

TABELA 1 - Presença de textos literários masculinos e femininos no livro didático *Português: Linguagens.*

	Textos de autoria masculina	**Textos de autoria feminina**
Linguagens 1	61	01
Linguagens 2	43	00
Linguagens 3	112	08
Total:	**261**	**09**

Constata-se nitidamente que autores homens apresentam não apenas vantagem numérica, mas preferência quase absoluta quanto se aborda “literatura” no livro didático. A maior parte dos três volumes da coleção sugere a leitura de textos e autores literários do sexo masculino. Em uma única coleção, a diferença entre textos masculinos e femininos é de 252. A presença da autoria masculina tem uma presença exata de vinte e nove vezes a mais. É como se o livro didático sugerisse que a literatura masculina mereça ser estudada vinte e nove vezes mais que a feminina.

No primeiro livro existe um texto literário inserido em todos os capítulos dedicados à literatura. Trata-se de uma pequena referência, no canto superior direito da página, ao romance histórico *Boca do Inferno*, de Ana Miranda. Na verdade, a referência ao escrito da autora ocorre única e exclusivamente por ela apresentar o autor homem Pe. Antônio

Vieira como uma das personagens da história. Sendo assim, o único texto de autoria feminina apresentado no livro *Linguagens 1* não está proposto para ser estudado como literatura, mas está exposto como um elemento de trabalho para o texto masculino.

No segundo volume do livro, não existe sequer referência como a de Ana Miranda, ou seja, não existe menção a obras de autoria feminina, enquanto no terceiro volume a presença da escrita feminina aparece oito vezes. Apesar disso, é importante lembrar que *Linguagens 3*expressa momentos de revolução na escrita feminina. Hilda Hilst, Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Ana Maria Machado, Cecília Meireles e inúmeras outras escritoras em língua portuguesa ganharam espaço na literatura no século XX, um marco para a escrita feminina; essa informação e a presença forte de autoras femininas não se apresentam no livro didático. Assim, esperar-se-ia que pelo menos no terceiro volume da coleção a presença da autoria feminina aparecesse mais vezes.

Novamente, a espera não ocorreu e a figura da mulher volta a ser suprimida. Enquanto Clarice Lispector, Cecília Meireles e Rachel de Queiroz de fato aparecem nos títulos de capítulos dedicados a elas, autores masculinos acabam por suprimi-las. No capítulo 1 da Unidade 2 (2013, p. 132), Raquel de Queiroz aparece apenas com seu romance *O Quinze,* e Graciliano Ramos e o compositor Carlinhos Brown ganham espaço em um capítulo que leva apenas o nome de Raquel.

Enquanto isso, no capítulo 5 da unidade 3 (2013, p. 267), Cecília Meireles e Vinícius de Moraes dividem o título e o conteúdo do mesmo. Apesar disso, são quatro textos literários da autora enquanto sete textos de Moraes são abordados para estudo. Já no capítulo 1 (2013, p. 296) da Unidade 4, Clarice traz novamente o nome de uma mulher para o título do capítulo, mas aparece com dois textos para estudo e o livro insiste em abordá-lo junto de literatura escrita por homens, tendo Guimarães Rosa e João Cabral de Melo e Neto suas aparições no capítulo.

Não se quer com isso dizer que a literatura masculina não possa estar aliada à literatura feminina quando estudada, e vice-e-versa. Acontece que o *versa* não ocorre: em capítulos com títulos de autores homens, a presença de mulheres praticamente não ocorre, tendo os autores indicados nos títulos dos capítulos ocupando todas as páginas que os compõem.

Assim, fica claro que existe um apagamento da literatura escrita por mulheres no livro didático *Linguagens*. Voluntária ou involuntariamente, essa condição concede à voz feminina escrita pela própria mulher na literatura cada vez menos espaço, silenciando-a aos poucos. Contudo, não se deve esperar que obras literárias sejam forçadas a serem estudadas apenas por serem de um gênero ou de outro.Pelo contrário, ocorre o vislumbre de que a literatura escrita por mulheres já conquistou seu espaço na literatura escrita em língua portuguesa e naturalmente deveria ser abordada por livros didáticos e estudada em sala de aula pelos novos leitores. Isso é o que Dalcastagnè chama de “democratização da literatura” (DALCASTAGNÉ, 2008, p. 81).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto a formação de leitores ainda é um impasse para a educação do país, as aulas de literatura apresentam em suas propostas ou recursos a exclusão de determinadas camadas de autores. Uma vez que luta contra a desvalorização do ato de ler, a escola tem colaborado com o ato de apagar a autoria de objetos de leitura. São duas ações opostas que não fazem o menor sentido quando coexistem, uma vez que se espera a difusão de mais autores ao proclamar-se o valor da leitura, e não o apagamento de determinadas vozes.

Assim, uma vez que o livro didático *Português:Linguagens* tem contribuído com o apagamento da autoria feminina, teme-se que esta prática seja efetuada por outros livros

didáticos também. Se for assim, aulas de literatura em todo o Brasil tem provavelmente seguido a proposição dos livros e colaborado com o apagamento da voz feminina uma vez que se considera a importância do livro didático no trabalho em sala de aula. Uma vez mais o profissional da educação é o responsável por buscar o desmantelamento e, como se costuma dizer oralmente, correr atrás do prejuízo. Fica a dúvida se o professor de literatura tem noção desse apagamento, o que pode ser crucial para uma possível resolução do problema.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento Literário:** sobre a formação escolar do leitor jovem. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em: 01 set. 2014.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português***:* Linguagens 1. 9ª ed.São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Português:** Linguagens*. 2*9. ed.São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Português:** Linguagens 3. 9.ed.São Paulo: Saraiva, 2013.

DALGASTAGNÉ, Regina. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: ____. **Ver e Imaginar o Outro:** Alteridade, Desigualdade, Violência na Literatura Brasileira Contemporânea. Vinhedo:Horizonte, 2008.p. 78-107.

FREIRE, José Alonso Tôrres. Os saberes da literatura e a formação do leitor. **Revista EntreLetras** – Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, Tocantins, n. 1, 2010.

AS LEMBRANÇAS DO PROTAGONISTA ARMINTO MARCADAS PELA CULTURA LOCAL EM *ÓRFÃOS DO ELDORADO,* DE MILTON HATOUM

Marcia Rejane Kristiuk

RESUMO

Órfãos do Eldorado, de Milton Hatoum, representa a rememoração da constituição da sociedade amazônica e a grande representatividade de Manaus como lugar promissor e de muita riqueza que despertou grandes esperanças e sonhos de uma vida melhor. A narrativa traz discussões sobre memória cultural, mitos Amazônicos, o ciclo da borracha que fez milhares de pessoas migrarem para essa região. Constantemente o narrador Arminto Cordovil faz referência à convivência com a cultura indígena com passagens de uma infância dividida entre as brincadeiras com as crianças da aldeia e o Palácio Branco e a paixão por Dinaura que é um mistério. Conta a história de sua família e, nessas memórias, revela uma sociedade que cultua lendas e tradições, do que decorre uma identidade em processo constante de construção.

Palavras-chave: Memória Cultural. Mitos Amazônicos. Cultura Indígena. Identidade.

A obra *Órfãos do Eldorado,* de Milton Hatoum, trata da história de Arminto Cordovil, filho de um sucedido empresário da navegação e transporte de borracha no Amazonas. Nos relatos a um interlocutor desconhecido, ele revela a história de sua vida marcada por inúmeros dramas, como: a relação conturbada com o pai (Amando) que o culpa pela morte da mãe; a dupla relação com a empregada Florita, por quem fora criado; o amor e a busca misteriosa por Dinaura; a falência da empresa após a morte do pai, acontecimentos esses ligados ao elemento mítico de uma lenda local, a do Eldorado, a cidade encantada e submersa em um dos rios da região. De acordo com a história oficial, os espanhóis descobriram uma imensa região de selvas – a Amazônia – logo os conquistadores imaginaram que "aquela área misteriosa e desconhecida abrigava o lendário **El Dorado**, uma serra repleta de ouro puro" (RS, Cadernos/Amazônia, 2012).

No final da narrativa, aparece o protagonista morando em um casebre que restou de seus bens, mergulhado em suas lembranças. O narrador questiona se o que está sendo por ele contado não são lendas, as quais possam ser vistas pela sociedade apenas como um transtorno mental de quem as narra. Ele relata: "voltei para Vila Bela e fiquei escondido aqui, mas estava muito mais vivo. Ninguém quis ouvir essa história. Por isso as pessoas pensam que moro sozinho, eu e minha voz de doido". (HATOUM, 2008, p. 103)

> Aí tu entraste para descansar na sombra do Jatobá, pediste água e tiveste paciência para ouvir um velho. Foi um alívio expulsar esse fogo da alma. [...] Espero o Macucauá cantar no fim da tarde. Ouve só esse canto. Aí a nossa noite começa. Estás me olhando como se eu fosse um mentiroso. O mesmo olhar dos outros. Pensas que passaste horas nesta tapera ouvindo lendas? (HATOUM, 2008, p. 103).

Segundo Le Goff (2003), o mundo contemporâneo, envolvido pela pressão histórica da informação imediata, vai em direção a uma construção histórica acrescida de memórias coletivas e de suas representações na história cultural. Para Chartier, o objeto da história cultural é "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1990, p. 16).

A história do protagonista é expressada pela memória coletiva da sociedade de Manaus. Em sua narrativa, as próprias angústias expressam lendas, mitos, cultura e a ansiedade de instituir uma identidade própria em uma região que recebeu interferências de diversas culturas, de modo especial à europeia. Assim, percebe-se nas palavras de Le Goff (2003) que a memória é um elemento essencial para a composição da identidade, individual ou coletiva, tornando-se uma busca fundamental dos indivíduos e das sociedades hoje.

Na obra *Órfãos do Eldorado* o protagonista Arminto expressa suas memórias quando conta a sua história de vida que está ligada a um contexto social coletivo e, assim, é possível denotar as contradições de gerações, no caso a relação conturbada com seu pai, uma vez que possuíam maneiras diferentes de pensar a realidade e os costumes da sociedade em que viviam. Percebe-

se o preconceito do pai quando não aceita as relações pessoais do filho em relação à cultura indígena, primeiras formas de vida na Amazônia. Constroem pai e filho memórias distintas do lugar onde desenvolveram suas tradições familiares e estabeleceram relações sociais.

> Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 2003, p.470)

No rastro deixado pela memória, Arminto tenta entender seus erros e sua sina, misturando sua história pessoal à história de Manaus, de sua família e às lendas e mitos da região da terra onde nasceu. A própria lenda do Eldorado se assemelha a sua sina, uma lenda que se apresenta ao protagonista, através das histórias de Florita. Ela interpreta as palavras de um Tapuia indígena que conta a história de uma mulher que some no rio, reforçando a existência da cidade encantada na região.

> Uma índia, uma das tapuias da cidade, falava e apontava o rio. [...] dizia que tinha se afastado do marido porque ele vivia caçando e andando por aí, deixando-a sozinha na Aldeia. Até o dia em que foi atraída por um ser encantado. Agora ia morar com o amante, lá no fundo das águas. Queria viver num mundo melhor, sem tanto sofrimento, desgraça. [...] De repente a tapuia parou de falar e entrou na água. Os curiosos ficaram parados num encantamento. E todos viram como ela nadava com calma, na direção da ilha das Ciganas. O corpo foi sumindo no rio iluminado, aí alguém gritou: a doida vai se afogar. Os barqueiros navegaram até a ilha, mas não encontraram a mulher. Desapareceu. Nunca mais voltou. (HATOUM, 2008, p. 11-12).

Mergulhado em seu drama aparentemente pessoal, mas que pode ser lido como coletivo ao mesmo tempo, tudo parece acontecer como se o mundo estivesse já determinado para o espectador que assim o contempla:

> Quando olho o Amazonas a memória dispara, uma voz sai da minha boca e só paro de falar na hora que a ave graúda canta. Macacauá vai aparecer mais tarde, penas cinzentas, cor do céu quando escurece. Canta, dando adeus à claridade. Aí fico calado, e deixo a noite entrar na vida. (HATOUM, 2008, p. 14).

O mito da cidade encantada ou do Eldorado está presente em toda a narrativa, a cidade submersa, o navio cargueiro que traz muita riqueza para a família Cordovil, mas que também naufraga, marcando a decadência material e a pobreza. Milton Hatoum escreve no posfácio de seu romance que:

> Muitos nativos e ribeirinhos da Amazônia acreditavam – e ainda acreditam- que no fundo de um rio ou lago existe uma cidade rica, esplêndida, exemplo de harmonia e justiça social, onde as pessoas vivem como seres encantados. Elas são seduzidas e levadas para o fundo do rio por seres das águas ou da floresta (geralmente um boto ou uma cobra sucuri), e só voltam ao nosso mundo com a intermediação de um pajé, cujo corpo ou espírito tem o poder de viajar para a Cidade Encantada, conversar com seus moradores e, eventualmente, trazê-los de volta ao nosso mundo. (Hatoum, 2008, p. 106)

Nessa passagem reforça-se a ideia da cultura indígena fazendo parte do cenário da narrativa quando se fala da intermediação de um Pajé. Percebe-se que mesmo o colonizador tendo depreciado a cultura ameríndia, ela influenciou na instituição cultural amazônica. O tema também pode se relacionar com questões históricas, em que os conquistadores viam o local como o Eldorado. O próprio Colombo (NERY, 1979, apud Melo, 2011) encantou-se com as misteriosas histórias de um país onde os diamantes eram abundantes e com sua capital Manoa – atual capital do Amazônia, Manaus. Este tinha muito ouro e palácios de prata, era um lugar de muitas riquezas e tinha um homem de nome Le Doré ou Eldorado que tinha faíscas de ouro em seu corpo. Então

encontrar o Eldorado mexia com a imaginação dos conquistadores, desejavam a cidade dourada e encontrar suas riquezas.

Ao destacar a importância de recuperar o mito do Eldorado para uma proposta de leitura do romance de Milton Hatoum, Silveira (2010) assinala que muitas lendas trabalhadas por Hatoum são encenadas também em *Macunaíma* o herói sem nenhum caráter, de Mário de Andrade, demonstrando a intertextualidade que evidencia a consolidação das lendas e a representação de mitos e crenças amazônicas na literatura.

> O romance de Hatoum reencena-as [as lendas] em seus detalhes, com a garantia de que, no imaginário amazonense, mitos e lendas encontram-se enraizados de tal sorte que a industrialização, a dizimação da população nativa, ou mesmo a tecnologização da palavra não conseguem ofuscá-las. (SILVEIRA, 2010, p. 227)

Para lembrar que o mais importante dos mitos não é o seu valor de verdade ou falsidade (CHAUÍ, 2005), mas o papel que exercem em sua comunidade de origem. Os mitos marcam a memória coletiva dos povos.

> Anos depois, ao ler os relatos de conquistadores e viajantes europeus sobre a Amazônia, percebi que o mito do Eldorado era uma das versões ou variações possíveis da Cidade Encantada, que, na Amazônia é referida também como uma lenda. Mitos que fazem parte da cultura indo-europeia, mas também da ameríndia e de muitas outras. Porque os mitos, assim como as culturas, viajam e estão entrelaçados. Pertencem a História e a memória coletiva. (HATOUM, 2008, p. 106)

Essa concepção faz-nos pensar na identidade de um povo, como é o caso do povo amazônico expresso na narrativa de Hatoum, em que constantemente traz memórias daquela região envolvidas na história criada. A identidade pessoal e a de um povo são constituídas na interação entre o eu e a sociedade (HALL, 2006). Cada ser humano possui sua essência que é transformada ao longo dos anos, por estímulos exteriores. Assim a nova identidade molda-se de acordo com o ambiente em que o indivíduo está inserido.

O conceito de identidade pode ser pensado como a mediação entre a vida privada e a vida pública, significando ao mesmo tempo uma interação entre ambos. Nas palavras de Hall (2006, p. 31), "os sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural". Então, passa a não se ter mais uma identidade fixa, essencial e permanente, essa identidade passa a ser vista como uma "'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2006, p. 32)

A Cidade Encantada (mito amazônico) dá a ideia de riqueza e esplendor, onde as pessoas vivem como seres encantados e são seduzidas por seres da água ou da floresta. Arminto ouve de Florita, histórias fantásticas ambientadas naquela região. Tal como Dinaura, é Florita uma personagem de origem indígena, mas foi ela quem criou o menino Arminto: "(...) essa moça me criou. A primeira mulher na minha memória. Florita" (HATOUM, 2008, p. 69). Florita conhecia assim a língua indígena – nomeada no romance como língua geral – e explica o mito da cidade encantada para Arminto, "falava e apontava o rio" (HATOUM, p. 11):

> Agora ia morar com o amante, lá no fundo das águas. Queria viver num mundo melhor, sem tanto sofrimento, desgraça. (...) [Ela] nadava com calma, na direção das ilhas das Ciganas. O corpo foi sumindo no rio iluminado, aí alguém gritou: A doida vai se afogar. Os barqueiros navegaram até a ilha, mas não encontraram a mulher. Desapareceu. Nunca mais voltou. (...) depois Florita repetia as histórias em casa, nas noites de solidão da infância. (...) Eu tinha uns nove ou dez anos, nunca mais esqueci. Alguém ainda ouve essas vozes? Fiquei cismado, porque há um momento em que as histórias fazem parte da nossa vida. (HATOUM, p. 11-13)

A última frase do romance de Hatoum preserva o tom mítico, na indagação que sugere a convivência harmônica entre diferentes narrativas: "[...] pensas que passaste horas nesta tapera ouvindo lendas?" (HATOUM, p. 103). O mito amazônico revela um contexto mítico e misterioso, que representa um lugar perfeito e de felicidade, também compõe um imaginário regional que associa ao mito a possibilidade de viver a felicidade ao lado de Dinaura.

O que se percebe é que os mitos e lendas se mesclam aos pensamentos, às sensações e sentimentos dos personagens, revelando o modo de ser, o modo de ver e de sentir a realidade. Ainda hoje os mitos e lendas indígenas conseguem sobreviver na região, compondo a identidade do povo das áreas rurais da Amazônia. A busca pelo respeito à diferença e a tentativa de reconhecimento e preservação da identidade é uma luta constante dos indivíduos em diferentes lugares. O romance *Órfãos do Eldorado* propicia muitas leituras. Uma delas é esta que fizemos, ao perceber, nas memórias do personagem Arminto Cordovil, a identidade do povo amazonense sendo questionada. Ao mesmo tempo, o romance de Milton Hatoum demonstra o anseio em se constituir a representação de uma identidade que reafirme a diversidade cultural presente na sociedade do seu tempo e em todas as comunidades imaginadas.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 13-28.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo/SP: ABDR, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão et all. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

MELO, Leandra de; LAQUIMIA, Tatiane Patrícia. Mitos Amazônicos: as Interferências na Construção da Identidade de parte de sua População. **Revista Fiar Científica - ISSN 1980-511X.** FACULDADES INTEGRADAS DE ARIQUEMES, 2011. Disponível em <http://www.fiar.com.br/revista/edicoes/?id=6>. Acesso em 14 ago 2012.

RS, Cadernos/Amazônia. Governo do Estado do Rio Grande do Sul - Yeda Crusius. Secretaria de Estado da Cultura. **A m a z ô n i a Conquista e Expansão.** http://www.memorial.rs.gov.br/cadernos/amazonia.pdf. Acesso em 14 ago 2012.

SILVEIRA, Regina da Costa da. Lendas Amazônicas sobrevivem à tecnologização da palavra em *Órfãos do Eldorado*. **O MARRARE** - Revista da Pós-Graduação em Literatura Portuguesa da UERJ. www.omarrare.uerj.br/numero12/regina.html. Número 12 (1º semestre de 2010) - ISSN 1981-870X.

DIVERSIDADE: DISCUSSÃO SOBRE CORPO E DIFERENÇA

Maria del Carmen Cabrera Martins
Tanara Forte Furtado

RESUMO

O presente trabalho relata o desenvolvimento de uma atividade pedagógica realizada a partir de uma das várias proposições vivenciadas no Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola 1ª.ed, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A proposta foi realizada junto a uma turma de quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Porto Alegre, já comprometida com a implementação da Lei Lei10639/03, que instaura a obrigatoriedade de efetivar o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. Considerando a grande miscigenação de etnias que existe no Brasil e sua contribuição para a origem de diversidades de culturas e práticas sociais, propusemos a discussão sobre corpo e diferença, sendo negra a professora do grupo. A finalidade dessa investigação foi compreender as potencialidades e as limitações que as práticas educativas oportunizam na efetivação do processode discussão das questões étnicos-raciais no processo escolar. Os resultados obtidos evidenciaram as diferentes formas como os alunos expressaram os seus sentimentos em relação a diversidade.

Palavras-chave: UNIAFRO. Ensino Fundamental. Diversidade. Igualdade Racial.

INTRODUÇÃO

A diversidade entre os indivíduos é uma condição da natureza humana e está presente na abordagem pedagógica. Ainda hoje, estamos aprendendo a conviver com as diferenças, mas isto não significa que conviver com ela dentro da sala de aula, no cotidiano escolar, seja uma tarefa fácil. Acreditamos que a união de nossos valores sociais, econômicos e culturais somados ao do outro oportuniza a convivência sadia com a diversidade cultural presente na escola. Partindo deste pressupostoo presente trabalho tem como principal objetivo apresentar o desenvolvimento de uma atividade realizada com alunos de 4º de uma escola pública intitulada *Diversidade: Discussão sobre corpo e diferença*, detalhada logo a seguir.

COMPONDO A TRAMA INICIAL: CONECTANDO ALGUNS NÓS

Após ter conversado com a professora responsável pela turma em que aplicaria a atividade, decidimos trabalhar a temática da*Diversidade*. Num primeiro momento a entrada em sala de aula teve como objetivo explicar aos alunos a atividade que seria desenvolvida. Explicamos o funcionamento do Curso UNIAFRO/UFRGS e a necessidade de realização da atividade.

Vygotsky (1997) aponta que os mediadores, antes de iniciar qualquer proposição pedagógica devem incitar a apropriada emoção no aluno, prestando atenção para que esta se relacione ao novo conhecimento que se pretende problematizar, uma vez que só poderá ser de fato apropriado se passar pelo sentimento dos alunos: “O restante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva com relação ao mundo”.(Vygotsky, 1997, p.121).

Em seguida algumas imagens foram apresentadas aos alunos, que deveriam observa-las e falar sobre o que sentiam a respeito. Aos poucos os relatos foram surgindo:

QUADRO 1 - Falas dos alunos(as)

Aluno1: Acho legal as pessoas ser amigas. Aluno 2: Também acho Aluna 3: Sim, mas tem gente na rua que não gosta da gente (aluna negra). Carmen: Porque diz isso? Aluna 3: A minha mãe contou que teve problema no serviço por ser negra. Professora: Que tipo de problema? Aluna3: Não sei dizer Aluna4: Isso é bobagem, todos somos iguais. Aluna5: Claro, é isso ai.

De acordo com a antropóloga e educadora Nilma Lino Gomes:

> Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo deconstrução de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecerhumano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordemcom essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola notrato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escolabrasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais quefazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E comopodemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais?(GOMES, 2001, p. 141)

Após estas trocas foi entregue aos alunos o texto **21 de Março - Dia Internacional contra a Discriminação Racial[39],** para leitura e reflexão coletiva. Após esse momento exploramos o Artigo I:

> O Artigo I da Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial diz o seguinte: "Discriminação Racial significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência, origem étnica ou nacional com a finalidade ou o efeito de impedir ou dificultar o reconhecimento e exercício, em bases de igualdade, aos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outra área da vida pública"[40]

Surgiram então vários questionamentos sobre o assunto. Umas das problematizações que mais mobilizou os alunos foi a questão da **ascendência étnica.** Procuramos no dicionário o significado destas palavras e o debatefoi bastante produtivo e participativo, levando aos alunos a se posicionarem sobre o assunto:

QUADRO 2 – Fala dos alunos(as)

Aluno 1: Mas sora, todos somos iguais!! Professora: Sim, somos, só temos de diferente a cor, mas a história mostra como os negros foram tratados. Aluno 2: Como? Minha vô diz que fomos escravos. Professora: Sim, muitos, trazidos da África e os faziam trabalhar sem pagamento e moravam em lugares chamados de senzala. Aluna 1: Sim, tem uma novela que minha mãe fala, que fala sobre isso. Professora: Sim, tem novelas e filmes, neste momento não me lembro de nenhumnome. Aluna 2: Quem sabe com a minha mãe aconteceu isso, trabalhou e não quiseram pagar ou a trataram mal. Professora: Pagar, agora pagam o salário, podem ter tratado mal. Conversa com ela sobre esse assunto. Aluna 2: Ela não quer falar sobre o assunto, já preguntei. Professora: Então respeita a sua decisão. Aluna 3: Tadinha, quem sabe não a deixaram comer Professora: Não deve de ter sido isso, acho que, pode ter sido alguma coisa referente a sua cor, mas não podemos ficar achando, sem ter certeza. Aluna 2: Pois é, mas seria bom saber. Aluno 3: Gostaria de saber mais da história dos negros. Professora: Então vamos ler este texto, em conjunto, que vocês acham?

[39] Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/pwdtcomemorativas/default.php?reg=3&p_secao=59
[40]Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/pwdtcomemorativas/default.php?reg=3&p_secao=59

Partimos então para o aprofundamento da compreensão do texto e os alunos se mostraram bastante atentos. Suas perguntas giravam em torno de conhecer os modos como os negros viviam antigamente, como eram tratados, como chegaram ao Brasil, de quais lugares da África eles vieram:

Aluna 4: Vejo novela com a minha mãe e ela diz que sempre os negros somos, empregadas do lar, motorista, coisas que outras pessoas não querem ser.
Professora: Não costumo ver novelas, mas sei que é assim.
Aluna 5: Sora de onde tu veio as pessoas são assim?Tem negros?
Professora: Sim, tem negros no pais onde nasci, tive muitos colegas no colégio, negros e eles não sofriam *bullyng*por isso, sempre digo que custo acreditar que uma pessoa possa tratar mal outra porque seja de outra cor, somos todos iguais.
Aluna 5: Sim, somos, a gente brinca, chama de macaco, essas coisas que a sora sabe, mas só de brincadeira, de arreganho.
Professora: Mas você já se perguntou se o seu colega não se sente bem sendo chamado assim?
Aluna5: Não sora, é brincadeira, eles sabem, a gente fala isso para eles.
Professora: E se tu fosse chamada de branca azeda, irias gostar?
Aluna5: (pensativa) Acho que não.
Professora: Então, porque pensas que o teu colega gosta de ser chamado de macaco?
Aluna5: Mas a gente pergunta e eles riem junto com nós, achei que ele não se importava. (Virou-se e perguntou para o colega) Não é verdade L., a gente brinca?
Aluno L.: Às vezes acho engraçado, outras não
Aluna5: Desculpa, não falo mais então.
Professora: Muito bem, é assim mesmo, quando não gostamos devemos de falar, não brigar, temos o dom da palavra, assim nos entendemos. E como você representariam essa igualdade que vocês falam?
Aluno 1: Como as figuras que a senhora mostrou no começo, sora.
Professora: Como? Duas pessoas juntas?
Aluno 1: Sim
Aluna 1: Podem ser todos nós juntos
Professora: Toda a turma?
Aluna 1: Isso.
Professora: Somos muitos para desenhar juntos. Vocês dizem que somos todos iguais e também penso o mesmo, pensem outra forma mais fácil de realizar.
Aluno 2 (aluno que ficou quieto durante todo o tempo, de cor branca): Sora, se somos todos iguais, podemos desenhar uma pessoa, dividida ao meio, uma branca e outra preta.
Professora: Excelente ideia! O que vocês acham?
Turma (em coro): Sim!
Professora: (Peguei o papel pardo e perguntei) Quem vai ser o modelo? Temos que escolher um que deite sobre o papel e o resto faz o contorno.
Turma: Então vai você J.,que deu a ideia.
Professora: Ótimo! Deita você J. (O papel foi colocado no chão e o João se deitou.) Os alunos participaram felizes na atividade e a professora do grupode juntou a eles.

Logo a seguir a figura da representação dos alunos, de como percebem a igualdade entre as pessoas.

FIGURA 1 – Desenho dos alunos

Percebemos que, quando inseridos num ambiente promovido e pensado para o debate, os alunos vão aos poucos compartilhando suas ideias e modificando opiniões. Assim as novas perspectivas adquiridas enriquecem o repertorio referencial surgido a partir das desacomodações e as novas aprendizagens, de certo modo,dependem das anteriores. É na revisão dessas interpretações assumidas anteriormente de forma não

crítica que consiste uma das dimensões mais importantes da aprendizagem Conforme Morin (2003, p. 36) abrir-se para a vida é também abrir-se para nossas vidas." E

> A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemosos humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite–nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de auto justificação, em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão.(Morin, 2003. p.51).

Para Mezirow (1981, p. 110)o processo de reflexão crítica é fundamental para a justificação e validação no processo de aquisição do saber. A reflexão sobre o conteúdo interessa-se pela descrição do problema. Mas, na análise do problema podemos refletir também sobre as estratégias e procedimentos a utilizar para a solução desse mesmo problema: trata-se da reflexão sobre o processo. A reflexão sobre as premissas leva a pessoa a questionar a relevância do próprio problema. Estes princípios contribuem para que o processo de apropriação das questões étnico raciais venha a incidir entre osalunos favorecendo a apreensão de novas práticas culturais, tornando-os mais ativos, participativos e atuantes na comunidade que estão inseridos.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Lei Nº 10639/03, que instaura a obrigatoriedade das discussões étnico raciais abre, ainda que forçosamente, espaço para que esse assunto finalmente faça parte do cotidiano escolar. A experiência aqui relatada evidencia a possibilidade de riqueza destas aprendizagens: uma aluna que se desculpa com o colega ao dar-se conta de que a *brincadeira* não necessariamente era divertida; o aluno – até então calado durante a discussão – que propõe o desenho e pintura do boneco em branco e preto; a aluna que compartilha as dificuldades da mãe e a resistência em falar sobre o assunto...

Encanta a ideia de auxiliar os alunos a refletirem sobre os estigmas e preconceitos de nossa sociedade, instigando-os a se posicionarem sobre o assunto e tentarem com isso colaborar para uma sociedade mais justa para todos. Uma pequena semente, que pode crescer e se estender por vários seguimentos, crescendo sem preconceitos.

BIBLIOGRAFIA

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégiasde atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *S***uperando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

MEZIROW, J.(1981). A Crítical Theory of Adults Learning and Education. **Adult Education** 32 (1981): 3-23

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2010.

PASQUALOTTI, P. R.; PASSERINO, L. M. A inclusão digital como prática social: uma visão sócio-histórica da apropriação tecnológica em idosos. In: PORTELLA, M. R.; PASQUALOTTI, A.; GAGLIETTI, M. (Orgs). **Envelhecimento humano**: saberes e fazeres. Pelotas: UPF, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1997. Tomo 5

REDESENHANDO TERRITÓRIOS: A GERAÇÃO DA UTOPIA E A FUNDAÇÃO DA LITERATURA NACIONAL ANGOLANA

Maria Regina Bettiol

Creio que a literatura nacional é elemento indispensável, tão importante como outro qualquer, para a consolidação da independência. É um fator que ajuda a aumentar a unidade nacional, por ser veículo de situações, modos de vida e de pensar, dentro do País (...) Pode ser exagero – é caso para se discutir – mas afirmo que não há, não pode haver, a criação dum país verdadeiramente independente sem uma literatura nacional própria, que mostre ao povo aquilo que o povo sempre soube: isto é, que tem uma identidade própria.

Pepetela

Um só povo, uma só nação.

Slogan do MPLA

Desde o século XIV, a presença portuguesa em território africano foi marcante. O livro de Arthur Mauricio Pestana[41]*A Geração da Utopia*é um romance magistral para revisitarmos conceitos caros à Literatura Comparada como os de território, identidade, alteridade, multiculturalismo e interculturalidade,conceitos estes disseminados no romance em questão.

Ao entrelaçar as vidas das suaspersonagens a situações da História Social de Angola, Pepetela colocou em perspectiva diferentes projetos sociais, diferentes discursos sobre o país depois de séculos de dominação portuguesa. Desse debate entre colonizador e colonizado, antes e depois do período da guerra colonial, Pepetela evidencia em seu romance como esse projeto de "construção nacional" se demonstrou de difícilrealização frente aos problemas que surgiram após a independência política.

Em sua obra,Pepetela retrata os acertos e desacertos de uma geração de intelectuais que lutaram pela independênciacultural e política de Angola e que fundaram, através de seus textos, a Literatura Nacional Angolana.No transcorrer do romance,o território angolano vai sendo redesenhado culturalmente e politicamente eo conceito de nacionalidade é reelaborado ao longo da narrativa nas constantes discussões travadas entre as personagens.

Contudo, para aprofundarmos a nossaanálise,precisamos primeiramente compreender o conceito de utopia que é um conceito bastante amplo. Conforme Michèle Riot Sarcey((2006, p. 633)[42]a palavra utopia surgiu em 1516 na obra de Thomas Morus. Resumidamente, podemos dizer que a palavra remete à invenção literária irrealisável do ponto de vista presente e da ordem existente.Nesse sentido, um estado de espírito utópico é aquele que está em desacordo com a realidade ou seja, toda a utopia é constituída de ideias subversivas que visam transformar as relações sociais.

Ao compreendermos o conceito de utopia, percebemos que aÁfrica representou para os portugueses,e isso é perceptível em muitos textos da Literatura Portuguesa, um lugar propício às novas utopias. Entretanto, o projeto de uma utopia lusa em outros territóriosencontra resistência para se concretizar. Pouco a pouco, os portugueses percebem que o "novo espaço" é um lugar de difícil agenciamento de discursos, de difícil conciliação entre os interesses da Metrópole e da Colônia.

[41]Mais conhecido pelo pseudônimo de Pepetela. O referido autor divide seu romance em quatro partes sequenciadas historicamente: A casa (1961), A chana (1972), O polvo (abril de 1982) e O templo (a partir de julho de 1991).Ler PEPETELA, *A geração da utopia.* Lisboa: Dom Quixote, 1992

[42]SARCEY, Michèle Riot, BOUCHET, Thomas **e PICON,Antoine (dirs.).** *Dictionnairedesutopies*. Larousse, 2006.

A tão proclamada “harmonia social” entre portugueses e angolanosvisada pelos colonizadores portuguesesna verdade não nunca passou de uma integração forçada quetentouapagar a marca da alteridade (línguas e crenças) desses povos africanos seja pela violência física ou do discurso. O não reconhecimento da diferença é uma maneira de negar a existência desses povos, de deslegitimar as suas culturas de origem. O projeto de integração social dos portuguesesem terra alheia, encobria todos os tipos de tensões e conflitos entre o colonizador e o colonizado, um império cuja existência se mostrou, desde o início, de difícil realização.

Desde as primeiras páginas de seu romance,o escritor Pepetela descreve brilhantementeesses conflitos entre os colonizadores e os colonizados.Os portuguesesnão impuseram apenas o seu sistema de governo e as suas leis como forma de dominaçãoaos povos africanos, mas principalmente a sua língua.Analisando a figura do colonizado montada pela visão do colonizador, Pepetela narra umacena em que um estudante angolano presta exame na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e o examinador faz um comentário depreciativo dizendo que o jovem angolano não sabe falar português:

> Na prova oral de Aptidãoà Faculdade de Letras, em Lisboa, o examinador fez uma pergunta ao futuro escritor. Este respondeu hesitantemente, iniciando com um portanto. De onde é o senhor?,perguntou o professor, ao que o escritor respondeu de Angola. Logo vi que não sabia falar português; não desconhece que a palavra portanto só se utiliza como conclusão dum raciocínio? Assim mesmo, para pôr o examinado à vontade. Daía raiva do autor que jurou um dia havia de escrever um livro iniciando por essa palavra. Promessa cumprida. E depois deste parêntesis, revelador de saudável rancor de rinta anos, esconde-se definitiva e prudentemente o autor. (Pepetela,1992:11**)**

Naquela Lisboa da metade do século XX, em plena luz do dia, prevalecia avisão estereotipada do colonizador ou seja, os negros e mulatoseram discriminados na rua, vistos como terroristas ou como criaturas exóticas. Em poucas palavras, a diversidade cultural e étnica era vista como uma ameaça para a identidade da nação:

> Os negros e mulatos eram quase apontados a dedo, nos cafés, nos cinemas, na rua. Traziam na cara os estigmas que os denunciavam como potenciais terroristas. Esses brancos ainda não inventaram uma tinta que dê para a malta se pintar e ficar como eles,dizia Malongo, encontrando ânimo para brincar. (Pepetela,1992:11)

Há muitas cenas e muitas formas de racismo apontadasno texto de Pepetela, um bom exemplo disso éa personagem Sara. Sabemos que Sara é uma mulher branca quetem um relacionamento amoroso com um homem negrochamado Malongo. Para os dois personagens, o amor não tem cor, mas para a sociedade portuguesa, de então, um relacionamento interracial era impensável:

> -Mas, Sara, tens de te habituar ao racismo.
> -O fantástico é que essa gente toda é o resultado duma tremenda mistura. Há duzentos anos mais de 15% da população do sul de Portugal era negra. Escravos trazidos para trabalhar nas casas, na limpeza das cidades e na agricultura do Alentejo. E em Lisboa a percentagem era ainda maior. Esses negros misturavam-se, não foram mortos nem expulsos.Andaram por aí a fazer filhos. E antes deles, os árabes, que eram a maioria da população. E judeus, e sei lá mais quê. Português puro nunca existiu, sempre foi mestiço. E agora vem com racismos, bardamerda.(Pepetela,1992: 62)

Essa passsagem acima citada,está sintonia com a teoria desenvolvida porHomiBhabha de que a identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma utopia[43]: "*A diversidade cultural é um objeto epistemológico, enquanto a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como 'conhecível', legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural pela utopia da identidade única"*. (Bhabha,1998,p.62-63).

Portugal,como todo colonizador, tentou por séculos implementar a utopia da identidade única, pregou a homogeneidade cultural, impôs às suas colônias o conjunto dos seus valores particulares, a ideia de uma identidade raiz.O discurso multiculturalista defendido pelo casal Sara e Malongo é um discurso de resistência a esse projeto de sociedade imposto por Portugal.

No entanto,o olhar intimidador do colonizador começa a perder força no momento em quem osangolanos começam a vislumbrar outras alternativas de sociedade ou seja, o colonizado passa se ver com os seus próprios olhos, a fazer o seu real retrato e a ter orgulho da sua própria raça:

> Sempre tive orgulho na minha raça, apesar de ser tão desprezada pelos outros.Desde miúdo eu tinha esse orgulho. Muitos não, dariam tudo para serem brancos. E hoje são racistas em relação aos brancos. Nunca tive desse problemas, talvez pelo meio em que cresci não sei.(Pepetela,1992:54)

Desta forma, o conceito de utopia desenvolvido por PaulRicoeurilustra essa mudança no comportamento dos colonizados pois para Ricouer(1986, p. 427)[44]a utopia é um exercício de imaginação para pensar de forma diferente o social e organizar a vida política. As utopias não cessam de produzir projetos se que opõem uns aos outros poiselas têm,em comum, a capacidade de minar o interior da ordem social sob todas as formas.

No caso angolano, fica bastante evidente queos conceitos de utopia e ideologia são complementares. Se pensarmos que a utopia pressupõe uma Nova Ordem, essa só se torna possível por uma reestruturação conceitual de valores em que todos abram mão de suas aspirações e interesses pessoais para abraçar uma causa coletiva.Notamos que essa reestruturação de valores aconteceu no momento em que os angolanos expressaram o desejo de se representar como um grupo social e um grupo social sem ideologia e sem utopia seriaum grupo sem projeto, sem representação de si mesmo.

Esse comprometimento político é visível no discurso anti-colonialistaconstatado nas produções literárias desse período. Nas palavras da professora Laura Padilha[45]:

> Começa a ter peso, a partir da década de 50, década, aliás, que marca profundamente a história da geopolítica dos países colonizados –tudo que traz o traço da alteridade angolana passando a produção literária a vincular-se estreitamente à construção da nacionalidade(…) Literatura e construção da nacionalidade são as duas faces de uma mesma moeda cunhada em um primeiro momento,entre 1948 e 1975,pelas várias gerações de escritores. Nascem, pois,ao mesmo tempo, a moderna literatura, a consciência da nacionalidade e a luta pela libertação, sendo difícil separar os processos estético e histórico que estabelecem entre si significativas interfaces, mesmo depois da independência. (Padilha,1995:138)

---

[43] BHABHA, Homi K. *O local da cultura***.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

[44]RICOEUR, Paul. *Du texte à l´action*. Essais d´herméneutique II. Paris : Seuil,1986.

[45]PADILHA, Laura Cavalcante. *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX.*Niterói: EDUFF, 1995.

Estamesma Lisboa que foi palco de tantas discriminações contra os estudantes vindos da Áfricatambém foi palco de encontros conspiratórios. Dito de outra forma,foi na *Casa dos Estudantes* localizada na sede do impérioque os angolanos constumam reunir-se para avaliar a situação política e econômica das colônias africanas e planejar uma independência que expressasse, em primeiro plano, as suas diferenças culturais:

> Foram anos de descoberta da terra ausente. E dos seus anseios de mudança. Conversas na Casa dos Estudantes do Império, onde se reunia a juventude vinda de África. Conferências e palestras sobre a realidade das colónias. As primeiras leituras de poemas e contos que apontavam para uma ordem diferente. E ali, no centro mesmo do império, Sara descobria a sua diferença cultural em relação aos portugueses (Pepetela, 1992: 13).

Essa discussão tão bem ilustradano livro de Pepetela, pode ser recuperada no livro *Introdução à Cultura Africana*[46]. Já naquela época, intelectuais mais representativos da angolanidade como Ola Balogunmencionavam a necessidade de definir e pôr em funcionamento as políticas culturais populares e científicas nacionais. Havia um descontentamento em relação aos próprios intelectuais africanos que viviam isolados da cultura popular africana, que eram formados pelas universidades europeias e pelo pensamento europeu. Era preciso,portanto, distanciar as produções literárias angolanas dos padrões europeus.

Os intelectuais desse períodolevantaram algumas bandeiras, entre elas, a revalorização das culturas africanas que precisava fazer parte do discurso das literaturas africanas, da construção de um ideal nacional. Pela primeira vez depois de séculos de dominação, os colonizados reivindicaram a possibilidade de escrever a sua própria história, de pensar uma literatura essencialmente angolana.

No dizer de Alfredo Margarido(1980:331)[47] a Litratura Angolana seguiu a evolução política da metrópole portuguesa até 1961 e pode ser dividida em dois grandes períodos. Num primeiro momento em que apesar de ter características nacionais próprias se submetia aos modelos europeus enum segundo momento emque assinalando uma consciência própria de contestação ao colonialismo cria uma organização própria. Há uma passagem emblemática no romance de Pepetela em que o personagem expõe essa transição dentro do panorama daLiteratura Angolana:

> Vê o livro do Viriato da Cruz. Ele marca a ruptura definitiva com a literatura portuguesa.Utilização da voz do povo, na língua que o povo de Luanda usa. Já não tem nada que a ver com tudo o anterior, em particular com os portugueses. A literatura à frente, a expressar o sentimento popular de diferença (Pepetela, 1992:90)

Sem dúvida, o contexto histórico, a situação sócio-política e a expressão literária angolana sãoaspectos que estão profundamente imbricados[48].Seja na poética ou na narrativa, Viriato da Cruz, Mario de Andrade, Agostinho Neto e Pepetela puseram-se a

---

[46] BALAGUN, Ola (et al). *Introdução à cultura africana.* Lisboa: Edições 70, 1977.

[47]MARGARIDO, Alfredo. *Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa*.Lisboa: A regra do jogo, 1980.

[48]Conforme Riaúzova, (1986: 15) compreendendo corretamente a importância que a literatura tem na tarefa da reconstrução nacional, os dirigentes da República Popular de Angola criaram as premissas para esta "renovação" e "modernização" da cultura nacional. O facto de, decorrido apenas um mês sobre a declaração da independência, quando a situação interna e externa estava ainda longe de estabilizada, ter sido fundada a União dos Escritores Angolanos, atesta categoricamente o importante papel reservado à literatura e à cultura na construção da nova sociedade. A esse respeito lerRIAÚZOVA, Helena. *Dez anos de Literatura Angolana: ensaio sobre a moderna literatura angolana 1975-1985.*Luanda: U. E. A., 1986.

escrever a história da sua própria nação, através de uma linguagem que procurou subverter o padrão europeu.

Os escritores angolanos atenderam ao chamado de Ola Balogun e utilizaram em seus textos os diversos dialetos falados em Angola como uma das estratégias para a consolidação de uma expressão linguística angolona mesmo diante da preponderância da língua portuguesa.Para LauraPadilha (1995:138)[49] "*todo esse processo de busca por uma expressão linguística angolana vai culminar num resgate da tradição do passado.Dito de outra forma, o desejo de reangolanização da dicção literária reencaminha naturalmente o ficcionaista para as manifestações da tradição oral".*

Todavia, o projeto literário idealizado por esses escritores encontra dificuldades em seimplementar no plano político. Mais uma vez o sonho de um país independente e livre esbarra em discordâncias politico ideológicas ocasionando uma grave crise política que tem consequências financeiras. No trecho a seguir, dois personagens conversam sobre o clima de tensão, desconfiança e violência que havia se instalado no país :

> -Sabia-se que o Norte que o Norte se tinha revoltado em nome duma antes desconhecida UPA e de Lumumba, que era uma esperança de futuro. Tudo começou em 15 de Março. Não, antes, em 4 de fevereiro, houve ataques às prisões de Luanda para libertar os presos políticos. Seguiu-se uma repressão terrível em Luanda, falava-se de milhares de mortos entre os nacionalistas.Aí também mistério, quem executara as acções, qual o seu objetctivo? Depois foi Março no Norte. Um levantamento contra os brancos, os fazendeiros de café eram mortos e as povoaçõessaqueadas (…) O certo é que não se sabia mais nada dessa UPA senão que queria expulsar todos os brancos e mulatos de Angola (Pepetela, 1992: 16)
> – Também por isso. E preciso avisar a malta toda para ter cuidado. Também porque recebi uma carta do exterior, não perguntes nem donde nem de quem. Fala-se lá fora dum outro partido. Olhou para trás e para os lados.O passeio da Avenida era muito largo e tinha pouca gente, podiam conversar à vontade. (Pepetela, 1992: 16)

Mais adiante, em sua narrativa ,Pepetela esclarece quem são os líderes dessa nova guerrilha que pretende apaziguar o país e os nomes citados são dos mesmos intelectuais que preconizaram a independência cultural de Angola:"*O Mário de Andrade e o Viriato da Cruz é que estão à frente, pelo menos no exterior.Dizem que foram eles queorganizaram os ataques às prisões em Luanda. Chama-se Movimento popular de Libertação de Angola,MPLA*(Pepetela, 1992:22)

Em outra passagem do romance,Pepetela através da voz das suas personagens, comenta os inúmeros erros dos grupos políticos angolanos depois do processo da independência.Não tarda muito para que osangolanos percebam que o slogan do MPLA -*um só povo, uma só nação*- é mais uma utopia que deixou de ser realizável pelos inúmeros confrontos ideológicos entre os grupos políticos:

> - Crimes, os erros… cometidos pelos do Norte.Não por ti, eu sei. Mas os teus patrícios estragaram tudo.
> -Manténs a tua posição, não é? Se há uma divisão regional, tudo acaba, quem aproveita é o inimigo. Já estamos fracos, a divisão aniquila-nos. Pensa nessas mulheres e criança que olham para nós ainda com alguma esperança. Nós éramos os salvadores, osredentores. Como o seremos, se nos combatemos (Pepetela, 1992:170)

Interessante sublinhar que apósa independência política de Angola, os angolanos que chegaram ao poder vão adotar a mesma ideologia da antiga classe dirigente.O personagem Malongotem uma ascensão social e torna-se um homem influente,

[49]PADIlHA, op.cit,p. 5.

endinheirado que passa atratar mal os seus irmãos de cor pobres, adotando uma postura muito semelhante aos dos antigos colonizadores portugueses demonstrando que culturalmente Malongo continuava colonizado pelo pensamento europeu:

> -Malongo segurou-lhe a cabeça coma s duas mãos, enfiou-lhe a cara no prato, prova, cabrão, prova para aprenderes. João estrebuchava, mas o patrão era demasiado forte, e a cara dele só largou o prato quando uma chapada monumental o atirou contra a parede da varanda. O criado ficou no chão, tonto, a esfregar a cara (…) João sacudiu a cabeça e levantou-se. Os olhos ficaram mais pequenos, de raiva, e gritou:
> -Você julga que isto ainda é terra de colono?
> -Malongo avançou para ele, ameaçador. Mas parou a dois metros, notando que a cena estava a ser observada da rua por uma mulher que se juntaraaos dois miúdos. Que chatice, esse muro não era suficientemente alto para garantir a privacidade da casa. E a sebe que o encimava tinha sido maltratada pelo anterior inquilino, apresentando espaços vazios que só aos poucos se recompunham.
> -Cala a boca, senão te dou mais.
> -Somos independentes, ouviu? Ninguém tem o direito de me bater.
> -Vai arrumar as tuas coisas e desaparece-me da vista. Senão rebento-te à porrada. Gente como tu é o que não falta para trabalhar aqui em casa. Dei-te uma chapada para aprenderes, pois os negros burros como tu só aprendem à porrada. Não queres aprender? O problema é teu, desaparece.(Pepetela,1992:292-293)

Logo, não podemos falar de Literatura Nacional Angolana sem falarmos nos movimentos nacionais que marcaram a história dos países africanos de língua portugesa.Se incialmente houve um profundo desejo de uma ruptura política e literária com Portugal e a Literatura Portuguesa, essa ruptura definitivapassa a ser também utópica pois um terceiro espaço passa a existir em que não se apaga totalmente as marcas da cultura do colonizador mas faz emergir desses contatos uma literatura híbrida que se reinventa a partir do cruzamento de diferentes territórios culturais, que se constitui sobre o signo do eu e do outro, da identidade e da alteridade.

Constatamos quemuitos escritores angolanos, entre eles Pepetela, procuraram se posicionar criticamente acerca das implicações do processo de colonização/descolonização. Pepetela testemunhou em seu romance o seu profundo desencantamento com o projeto de construção da nação evidenciando que o processo de descolonização é um processo lento que passa principalmente pelamudança de mentalidade de um povo,processo este que não acompanhanecessariamente a independência política. Como pudemos observar,a descolonização cultural por vezes leva décadas, ou até séculos, e precisa da mobilização de todos os participantes da cultura nacionalpara se concretizar plenamente.

Em sendo assim,se o século XX revelou-se o século das identidades e foi importante para a institucionalização da Literatura Nacional Angola, neste limiar do século XXI, a moderna Literatura Angolana deve ser pensada pelo viés da interculturalidade que privilegia a interação entre as culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assentado numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo.

BIBLIOGRAFIA

BALOGUN, Ola (et al). **Introdução à cultural africana**. Lisboa: Edições 70,1977.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CHAVES, R. **Angola e Moçambique:** experiência colonial e territórios literários. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

GIL, Isabel Capeloa. As interculturalidades da multiculturalidade. In: Coord. Artur de Matos. **Portugal:** percursos de interculturalidade. Lisboa: Universidade Católica, 2008.4v.

GLISSANT, Édouard. **Poétique de la relation.** Paris :Gallimard, 1990.

HALL, Stuart.Identidade cultural e diáspora. **Revista de Comunicação e cultura,** n. 1, 2006,p.21-37.

MARGARIDO, Alfredo. **Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa**.Lisboa: A regra do jogo, 1980.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador***.*Trad. Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra:** o lugar da ancestralidade na ficçãoangolana do século XX*.*Niterói: EDUFF, 1995.

PEPETELA***. A geração da utopia***.*Luanda: Editorial Nzila, 1992.

RIAÚZOVA, Helena. **Dez anos de Literatura Angolana:** ensaio sobre a modernaliteratura angolana 1975-1985*.*Luanda: U. E. A., 1986.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l´action.** Essais d´herméneutique II. Paris : Seuil,1986.

SARCEY, Michèle Riot., BOUCHET, Thomas **e** PICON, Antoine (dirs.). **Dictionnaire des utopies*.*** Larousse, 2006.

SUJEITO E DISCURSO NO ESPAÇO SIMBÓLICO DA COR

Maria Thereza Veloso

RESUMO
Tendo um conto de Ana Lydia Vega como materialidade significante, apresenta-se uma breve análise sobre como se estrutura e transita, no espaço simbolicamente identificado como América, o discurso constituído por uma formação discursiva miscigenada, resultante da confluência de duas memórias. Uma dessas memórias, de matiz europeu, é ideologicamente identificada com a voz do branco colonizador, enquanto a outra, articula-se na e pela voz de sujeitos provindos de nações africanas de etnia negra. O objetivo é chamar a atenção para o processo de construção de uma terceira memória, que nasce articulada pelo ponto de encontro das duas primeiras, resultante da interpelação do descendente nascido dessa confluência identitária como sujeito miscigenado, portador de um discurso-espelho, em que ao fundo da própria imagem se desvela seu *já-lá* fundador. Como fundamento teórico para as reflexões aqui contidas tem-se os princípios da Análise do Discurso de filiação francesa.

Palavras-chave: Sujeito discursivo. Análise do Discurso. Memória. Identidade racial. Identidade discursiva.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva da Análise do Discurso de filiação pecheutiana, a questão da memória, à exceção dos primeiros textos, tal como nos lembra Indursky (2011, p. 68), a memória sempre esteve presente e desempenhando um papel importante, pois, mediante os diversos funcionamentos discursivos de retomada, ela se materializa e presentifica no discurso. Não é diferente quando o objeto de análise é o discurso do e sobre nosso continente e, por extensão, sobre o nosso país. No artigo *Leitura e memória* (2011, p. 142) Michel Pêcheux refere o "estatuto social da memória" como indispensável ao funcionamento discursivo. A certa altura do mesmo artigo (p. 142), ao falar sobre "Tratamento de uma informação e produção de uma interpretação", afirma ele:

> Os que praticam a análise de discurso concordam, geralmente, sobre a necessidade de distinguir, de um lado, os universos logicamente estabilizados [...] e, por outro lado, os espaços discursivos não estabilizados logicamente (destacando-se os espaços filosófico, do sócio-histórico, do político, do estético e dos múltiplos registros do cotidiano). O fato de que a análise de discurso tenha tomado a si, como objeto essencial, as *discursividades do segundo tipo,* parece-nos resultar num certo número de consequências teóricas e práticas.

Como o objetivo deste trabalho é chamar a atenção para o papel da memória que se funda (ou se prolonga?) discursivamente a partir de duas outras, anteriores e originadas em formações discursivas antagônicas, importa trazermos algumas teorizações iniciais que evidenciem o papel da memória, do inconsciente e da linguagem como efeito de significantes, como expressão deste mesmo inconsciente e responsável por um não-dito que teima em vazar pelo sujeito que fala e, por isso, falha em seu dizer.

MEMÓRIA, INCONSCIENTE E LINGUAGEM EM PERSONAGENS DE ANA LYDIA VEGA[50]

É fundamental salientar que, ao mencionarmos aqui a memória, estamos nos referindo à memória discursiva, conceito que tem a ver com a linguagem. Ela pode ser

[50] Escritora porto-riquense, autora, dentre outros, de *Vírgenes y mártires*, escrito em coautoria com Carmen Lugo Filippi, e de *Encancaranublado y otros cuentos de naufragio*, obra com que obteve o Prêmio Casa de Las Américas (1982), e que contém *Otra maldad de Pateco,* conto analisado para fins deste trabalho.

considerada como o tecido desta mesma linguagem, conforme afirmam Courtine e Haroche (1984). É algo que emerge em uma memória coletiva, como pertinente a um determinado processo histórico. Reportemo-nos, a propósito, à definição de Michel Pêcheux para memória discursiva. Diz ele que esta "seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' de que sua leitura necessita, quais sejam, por exemplo, os pré-construídos, elementos citados e relatados [...] entre outros". Já o inconsciente é conceito psicanalítico que ganhou de Lacan uma definição essencial, a da sua estruturação como uma linguagem, e uma linguagem natural (diferente da fala) é estruturada como uma linguagem formal, informa Fink (1998, p. 40). Para este estudioso, conforme explica na página 42 da mesma obra, "o inconsciente não é algo que se conhece mas algo que é sabido. [...] é sabido sem o saber da *pessoa* em questão: não é algo que se aprende 'ativamente', conscientemente, mas, ao contrário, algo que é registrado 'passivamente', inscrito ou contado".

Considerado o conto *Otra maldad de Pateco* como peça literária, tomemo-lo, para efeitos deste trabalho, essencialmente como peça de linguagem que representa uma unidade significativa, um objeto sócio-histórico, ou, em outras palavras, uma materialidade discursiva articulada no interior de processos ideológicos distintos. Notem-se os Recortes Discursivos (RD) 1, 2, 3 e 4, apresentados a seguir:

> **RD 1** *¿Qué tenía que ver esta bestia bicolor con sus jinchísimas carnes, rubias melechas y azul sangre azul heredada de Castilla La Vieja?* (p.1-2)
>
> **RD 2** - *Los Montero eran dueños de un próspero ingenio azucarero. Veinticinco esclavos negros se estostuzaban del sol al sol para cebarle la panza y el bolsillo a la familia. La casona de los Montero se alzaba cada vez más alta, blanca y orgullosa por encima de las guajanas* (p. 1).
>
> **RD 3 -** (…) *Pero Cristóbal, como suele acontecer en estos casos, se apiadó del niño y le salvó la vida, dejándolo al cuidado de una curandera nombrada Mamá Ochú (…) (p. 2) El muchacho cayó en cuatro patas. Mamá Ochú le había enseñado a respetar a los mayores y a las divinidades* (p. 3).

Vislumbram-se, nos RDs aqui destacados, três formações ideológicas (FIs) distintas e conflitantes tecendo o interdiscurso de uma formação social abrangente, a de Porto Rico, território entendido, para fins deste estudo, como o espaço discursivo onde Vega situa sua narrativa literária.

Uma dessas FIs remete à tradição e à cultura europeia. É uma FI identificada com uma formação discursiva estruturada na ideologia do colonizador que pauta o cotidiano de suas relações com os autóctones e/ou descendentes por uma memória atualizadora do discurso calcado em hábitos e costumes sociais de Castilla La Vieja. É a ideologia a que se filiam os Montero, a família branca, de uma formação social de origem europeia, que se julga étnica, social e culturalmente – noção esta evidenciada pelo uso reiterado do adjetivo *azul*, na expressão *azul sangre azul* (p. 1) – superior por descender de espanhóis que, em determinado período histórico, chegaram à América e aqui reproduziram seu *modus vivendi*, traduzido em discurso e ações de menos valia e distanciamento em relação aos da terra (RD 1).

Outra formação ideológica é a que distingue a formação discursiva dos negros, cerca de vinte e cinco, que vivem em regime de escravidão, de submissão aos senhores brancos, na fazenda em que se sobrepõe a casa, grande e branca, onde instalado está o engenho de açúcar dos Montero (RD 2); a terceira está representada no conto por Mamá Ochú, uma curandeira que é a presentificação, no texto em análise, de uma formação ideológica religiosa, a mesma que engendra a presença de um dos deuses africanos, Pateco Patadecabro, no desenrolar da narrativa (RD 3).

Pertencente ao universo simbólico dos deuses africanos, Pateco Patadecabro é de importância fundamental para a evolução do conto escrito por Vega. É dele a burla que transforma Dona María Montero em mãe de um filho bicolor. De corpo branco e cabeça negra, esse filho é a representação de uma simbiose birracial que não cabe no imaginário dos pais, mas é também o registro simbólico da realidade caribenha – cruzamentos inter-raciais que geram discursos ideologicamente conflitantes que, por sua vez, darão origem a outras relações de sentido e de força nos discursos, dando contorno a novas relações imaginárias entre já-ditos e projeções futuras de lugares discursivos possíveis na estrutura social. Assim, logo ao nascer esse filho bicolor é renegado por sua mãe biológica e instala a dúvida no coração de seu pai, Don Felipe Montero, que entrega ao escravo Cristóbal a incumbência de abandonar o recém-nascido em um monte, deixando-o entregue à sua própria sorte. No entanto, Cristóbal resolve salvar o menino e o entrega à curandeira Mamá Ochú, que acolhe e criará o pequeno enjeitado, a quem dá o nome de José Clemente. Ela vive em uma casa pequena e pobre, e é lá que cresce e é educado José Clemente, resguardado de sua própria imagem por Mamá Ochú, até ver a si mesmo num espelho d'água e descobrir-se diferente dos demais. Recria então, sem o saber, o mito grego de Narciso. No entanto, essa é uma recriação ao contrário. Se Narciso se percebeu lindo, José Clemente, ao ver-se refletido nas águas de um rio, percebeu a estranheza de sua aparência. Essa visão funciona como um acontecimento discursivo dentro da narrativa, eis que a imagem de si mesmo que vê refletida na água é o discurso que, na ânsia por protegê-lo, até aquele momento Mamá Ochú lhe negara. Tal movimento de torção em um discurso anterior antecipa ao sujeito discursivo José Clemente o reencontro com sua verdadeira identidade, mas não só isso. Proporciona-lhe em definitivo o ingresso em uma nova formação discursiva, em que pontificam crenças e valores recebidos de Mamá Ochú e que a partir dali se ressignificam diante dele, simbolicamente representados por María Laó, a jovem negra que ele vê através de uma janela da casa em que vivia com Mamá Ochú e que lhe descortinará, desde então, "el mundo, el río y el sol".

O desenrolar da narrativa literária de Ana Lydia Vega mostrará ao leitor um sujeito discursivo José Clemente que, gradativamente, enquanto busca por María Alaó – por quem se apaixonara e que fugira ao vê-lo à janela com a aparência que lhe fora dada por Pateco, este uma espécie de diabinho travesso da tradição popular porto-riquenha -, também se aproxima de suas raízes étnico-culturais. Ao final, ao expor-se ao fogo que dizimava a propriedade dos Montero – desde o canavial à casa grande e branca dos Montero e o barracão onde viviam seus irmãos de cor – José Clemente invoca o auxílio do deus Ogún para indicar-lhe a quem ajudar primeiro, se os do casão branco ou os do barracão. Sua escolha recai sobre os últimos, dentre os quais estava Maria Alaó tentando salvar das correntes o próprio pai. Com a força do machado de Ogún, José Clemente corta as correntes e todos saem em direção à escuridão da noite, fugindo das chamas. Quando chega à casa de Mamá Ochú, que junto ao rio pedia pela vida dele aos deuses de sua crença, esta o recebe com surpresa. Com o machado de Ogun nas mãos, o jovem vinha com sua gente. Trazia o corpo tão negro quanto a sua cabeça e um sorriso de liberdade nos lábios. Havia recuperado a cor que Pateco lhe havia escondido com o fim de castigar a família Montero que, ao final, foi consumida com sua fazenda pelo fogo de Ogún.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar o perfil das personagens adultas e situá-las em contextos simbólicos distintos, mas interativos ideologicamente, Vega coloca em realce os múltiplos fios de um tecido discursivo que deixa vazar por seus interstícios não apenas conteúdos de uma ou

mais ideologias, mas, sobretudo, recupera a informação lacaniana sobre que o inconsciente é concebido como linguagem e que esta remete ao campo do simbólico. Da burla de Pateco à reação da mãe e do pai biológicos do menino nascido bicolor, pais que por isso o rejeitam e o mandam expor à morte pela intempérie, passando pelo escravo que descumpre a ordem recebida e o confia a uma curandeira que irá dar-lhe um nome e dessa maneira o insere em uma nova formação discursiva e nela irá criá-lo, amá-lo e educá-lo, a narrativa literária de Vega reproduz o interdiscurso prevalente em uma América miscigenada, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a um novo sujeito discursivo que gradativamente irá identificar-se com a formação discursiva que o constitui e o individualiza discursivamente no conjunto da formação social centro-americana.

Pelo exposto, percebe-se a identidade discursiva do continente americano, seja sob a perspectiva do autóctone e de seu descendentes, ou dos imigrantes chegados pelos mais diferentes motivos, é um processo em permanente construção. Resulta ele de um contínuo fluxo de sentidos que se entrecruzam e reatualizam. Nesse processo, memória e língua se conjugam, criando, articulando e rearticulando espaços significantes em que sujeitos e discursos se constituem.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória.** Trad. José Horta Nunes. Campinas, SDP: Pontes, 1999.

COURTINE, J-J; HAROCHE, C. O homem perscrutado**:** semiologia e antropologia política da expressão e da fisionomia do século XVII ao século XIX. In: ORLANDI, Eni et al. **Sujeito e texto**. São Paulo: EDUSC. p. 37-60. (Série Cadernos PUC).

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano:** entre a linguagem e o gozo. Trad. Maria de Lourdes Duarte Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso:** textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. **O discurso, estrutura ou acontecimento?** 5. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: 2008.

VEGA, Ana Lydia. Otra maldad de Pateco. In: VAQUERO, J. Vega; H. López. **Antología de lectura 7º grado.** San Juan, Puerto Rico: Plaza Mayor, p. 99-103. Disponível em: file:///C:/Users/Maria/AppData/local/Temp/cuentootramaldaddepateco-12030222057-phpapp02.pdf, Acesso em: 04 out. 2014.

ŽIŽEK, Slavoj. **Como ler Lacan**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LITERATURA DE SOBREVIVÊNCIA: O DIÁLOGO ENTRE A VOZ E A LETRA INDÍGENAS

Marianna Guimarães Alves

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a literatura indígena contemporânea sob o viés de duas escritoras remanescentes de tribos Potiguara, Graça Graúna e Eliane Potiguara. Destacamos inicialmente a valorização de culturas externas em detrimento das tradições locais para identificarmos os conflitos identitários da América Latina, que, por preocupar-se demais com as importações e com uma característica homogênea, esquece ou ignora a pluralidade que impossibilita essa unificação. Baseando-nos na tradição autóctone que fora subjugada e agora ressurge com o intuito de construir novas histórias com as vozes silenciadas, utilizamos a crítica de Graúna para expor e explicar essa nova configuração literária e os versos e prosa de Potiguara para ilustrar e exprimir o movimento dos ressurgidos.

Palavras-chave: Literatura Indígena. Heterogeneidade cultural. Eliane Potiguara. Graça Graúna.

A América Latina é essencialmente marcada por sua multiculturalidade, onde as identidades são caracterizadas de forma plural, híbrida e heterogênea, formadas pelos diversos grupos étnicos que a compõem - como os índios, negros e europeus. Entretanto, por muitas vezes, como forma de autoafirmação e fortalecimento, buscava construir diante das instituições metropolitanas uma identidade cultural para "homogeneizar sua heterogeneidade intranacional" (CHANADY, 1994: 41), baseando-se em modelos importados.

Com tantas importações de culturas distantes e alheias, era comum que as camadas dominantes ignorassem a produção de seu próprio lugar. Em outras palavras, de tanto buscar de fora os elementos formadores e compositores de uma cultura singular (no sentido de unicidade) e dita superior e inovadora, os latino-americanos acabavam se esquecendo de suas origens, tradições, riquezas e pluralidade cultural, acreditando estar nos países colonizadores a firmação para a própria identidade.

O escritor peruano Cornejo Polar explica em seu livro, *Escribir en el aire*, que o motivo pelo qual se faz tão difícil assumir a hibridez e a heterogeneidade do sujeito tal como se configura nesse espaço múltiplo é porque introjetamos como única legitimidade a imagem monolítica, forte e imodificável do sujeito moderno, no fundo do eu romântico, e porque nos sentimos em falta, perante o mundo e perante a nós mesmos, ao descobrir que carecemos de uma identidade clara e distinta (1994: 21).

Combatendo esse sentimento de inferioridade diante do outro opressor, já que isso continuava nos submetendo a colonizados, muitos intelectuais de diversas áreas passaram a pensar não em *uma* identidade, mas em muitas identidades que faziam da América esse continente plural e distinto; e, além disso, acreditam que a resposta para as buscas incessantes de autoafirmação do continente estava principalmente nos lugares onde não se buscava, dentro de cada população latino-americana marcada por suas variedades políticas e culturais.

Com esse reconhecimento de nossa própria riqueza, inicialmente por uma pequena parcela de indivíduos considerados resistentes, passou-se a pensar em uma reconstrução da história, incluindo as vozes esquecidas e/ou marginalizadas pela cultura dominante. Dessa forma, as manifestações intelectuais, principalmente artísticas e literárias, de índios e negros, passaram a ter uma tímida notoriedade que se difunde lentamente com o passar dos anos, permitindo uma discussão e problematização daquela imagem monolítica mencionada por Cornejo Polar.

Com a Conquista da América, crenças e valores foram impostos violentamente pelo colonizador e assumidos de forma tão profunda pelos colonizados que mesmo depois de muitos séculos de resistência ainda é possível notar todas as perdas e consequências desses apagamentos históricos e culturais. De forma ainda mais grave, percebemos que há um poder que ainda vigora com outros nomes e de outras maneiras no presente e que continua lutando pelo domínio do tempo e do espaço, tentando impedir, de várias formas, que os oprimidos se manifestem intelectual e culturalmente.

Os autores indígenas contemporâneos têm consciência de a escrita ser uma ação transformadora e utilizam-na em favor de suas comunidades e culturas para que, através disso, tanto os índios quanto os não índios possam conhecer e respeitar as origens e tradições dos primeiros habitantes. Graça Graúna diz que esta literatura tem procedência na rebeldia que nasce também da exclusão, no desejo de liberdade e autonomia, no compromisso de denunciar anos de violência e submissão.

Segundo a autora, em seu livro *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*, originário de sua tese defendida na Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2012, as manifestações literárias indígenas no Brasil sugerem dois momentos singulares:

> o período clássico referente à tradição oral (coletiva) que atravessava os tempos com as narrativas míticas e o período contemporâneo (de tradição escrita individual e coletiva) na poesia e na "contação de histórias" com base em narrativas míticas e no entrelaçamento da história (do ponto de vista indígena) com a ficção (em fase de experimentalismo). (GRAÚNA, 2013: 74)

Por séculos, as tradições orais passaram a ser associadas ao passado, ao velho, ao nativo, não deixando, porém, de serem valorizadas nas tribos indígenas e pelas comunidades marginalizadas. Atualmente, essas tradições têm sido mais estudadas e menos estigmatizadas, além de estarem fortemente presentes nas formas escritas destas sociedades. Um importante exemplo do escritor indígena Yaguarê Yamã exprime esta afirmação: "Neste livro que […] não é meu e sim fruto da sabedoria da tradição do meu povo, pude transpor a tradição oral para a escrita. E espero que ele ajude a difusão da memória dos nossos ancestrais, da cultura do povo Saterê Mawé" (YAMÃ *apud* GRAÚNA, 2013: 148).

Corroborando as ideias de Graça Graúna, não só no fragmento apresentado de Yaguarê Yamã, mas a grande maioria dos textos indígenas contemporâneos traz essa memória ancestral como firmação de uma literatura sobrevivente. A autora afirma que as vozes da tradição têm um lugar de destaque dento das sociedades indígenas, e, além disso, defende que

> se na estética indígena a poesia urbanizou-se ou modernizou-se, ora nos mares da internet, ora nos velhos caminhos de papel e tinta, isso não quer dizer que os poetas indígenas contemporâneos no Brasil tenham quebrado o compromisso que firmaram com a cultura e o pensamento do seu povo. (GRAÚNA, 2013: 115)

Em *Metade cara, metade máscara* (2004) de Eliane Potiguara podemos encontrar importantes contribuições que legitimam esta afirmação de Graça Graúna. Além dos poemas que abrangem toda a obra como forma de liberar a voz feminina e indígena abafada por tantas opressões e, principalmente, para exprimir a força ancestral que tanto influencia essa mesma voz, o livro é estruturado em prosa, por uma construção narrativa dos valores indígenas e da importância de seus reconhecimentos. Através de suas histórias pessoais, ora narradas em primeira, ora em terceira pessoa, Eliane Potiguara se identifica com todo o seu povo, já que as histórias se repetem de forma semelhante, sendo todas vítimas do colonizador. A própria autora afirma que foram muitas vidas

violadas, culturas, tradições, religiões, espiritualidade e línguas. E que “a verdade está chegando à tona, mesmo que lhes arranquem os dentes” (POTIGUARA, 2004: 79).

Por esta afirmação, podemos entender que Potiguara se refere ao ressurgimento dos “povos abandonados, condenados à extinção”. Aos índios (e outrora também aos afrodescendentes) que tiveram que transformar suas crenças e valores para se adaptarem às ideologias do colonizador e que permanecem entranhadas até os dias atuais nas ações e reações desses indivíduos e de suas comunidades. A verdade à qual se refere Potiguara, destacada em várias outras passagens, é condizente à outra margem de uma história até então unívoca.

Sobretudo, percebe-se uma força mais resistente; ela está disposta a se fazer ouvir mesmo que seus dentes sejam arrancados. Por esta constatação, notamos que a violência já não mais amedronta esses povos e que a liberdade de se expressar, para fazer valer seus direitos como cidadãos, é também a garantia de libertação da ancestralidade e do futuro de todos eles, conforme dito anteriormente. Nas palavras de Potiguara: “Estivemos enclausurados dentro de nós mesmos. Mas não aguentamos mais e damos um basta! É hora de criar *pacientemente* o novo!” (2004: 57).

Quanto ao “criar *pacientemente* o novo”, podemos interpretar como as novas narrativas surgidas ou ressurgidas que questionam e problematizam os cenários históricos e literários. Narrativas essas que trazem questões desconhecidas ou ignoradas pelo poder dominante e que agora, por perseverança, podem pensar calmamente em algo inovador, como a tomada da voz e de espaços para se fazerem ouvir.

No poema “A denúncia”, de Eliane Potiguara, podemos exemplificar esta liberdade de expressão e a carga histórica de um passado misterioso que vem revelar-se pelas novas vozes, insinuando e ameaçando um largo período de violência e submissão.

A DENÚNCIA
Ó mulher, vem cá
que fizeram do teu falar?
Ó mulher conta aí...

Conta aí da tua trouxa
Fala das barras sujas
dos teus calos na mão

O que te faz viver, mulher?
Bota aí teu armamento.
Diz aí o que te faz calar...
Ah! Mulher enganada
Quem diria que tu sabias falar!
(POTIGUARA, 2004: 73)

Neste poema, o eu-lírico se dirige a uma mulher (possivelmente indígena, como a maioria das personagens de Potiguara) que é questionada sobre sua voz e incentivada a falar de suas histórias e do que a fortalece e oprime. É uma mulher que fora calada e que agora pode se expressar, mesmo que à base de incentivo e encorajamento. Mulher que fora submetida por uma tradição silenciadora e agora pode ser resgatada por uma corrente questionadora e subversiva.

Dessa forma, considerando todo o exposto, concluímos que, mesmo com tantos massacres e silenciamentos, os colonizadores internos e externos não foram fortes suficientemente para exterminarem durante estes mais de cinco séculos de domínio a população autóctone. E, de forma a ampliar ainda mais esse glorioso fracasso, as vozes desses resistentes e sobreviventes índios agora ressoam também na literatura e na história, com estima de liberdade e vitória sobre os invasores.

REFERÊNCIAS

CHANADY, Amaryll. La conceptualización del “otro” en las sociedades periféricas. In: **Terceira margem**, Revista da Pós-Graduação em Letras. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras- Pós-Graduação, Ano 2, n. 2, 1994.

CORNEJO POLAR, Antonio. **Escribir en el aire:** ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas. Peru: Editorial Horizonte, 1994.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** São Paulo: Global, 2004. (Série Visões Indígenas/ direção de Daniel Munduruku).

VOZES DO RACISMO NO CONTO "AS MÃOS DOS PRETOS"

Mariele da Silva Rodrigues
Ana Cláudia Munari Domingos

RESUMO

Do livro de contos *Nós matamos o cão tinhoso*, do escritor Luis Bernardo Honwana, obra de 1964 que demarca o momento fundamental da literatura moçambicana, selecionamos o texto "As mãos dos pretos", para pensarmos sobre a questão do racismo, então denunciado na presença da voz opressora do colonizador e na forte influência exercida pelas igrejas cristãs. Ambientado em Lourenço Marques, hoje a capital Maputo, o conto apresenta-nos um evento de uma profunda segregação racial, na distinção entre negros e brancos, na questão da imposição de uma memória fundadora do colonizador ao colonizado, e o conformismo gerado a partir dessa condição. A narrativa se desenvolve através da curiosidade de um menino, provocada pela fala de um professor, que deseja saber por que as palmas das mãos dos negros são mais claras que o resto do corpo. Através da análise dessas respostas para a pergunta, muitas deles metafóricas, mostramos que elas encobrem um discurso racista e opressor que advém da cultura colonial. Sem revelá-las, a intenção irônica do autor é justamente fazer surgir uma identidade nacional, afirmando a sua cultura e rompendo com a interdição de sua fala, tornando o conto importante para o momento por que passava a literatura em Moçambique.

Palavras-chave: As mãos dos pretos. Luís Bernardo Honwana. Literatura de língua portuguesa. Literatura moçambicana. Racismo.

INTRODUÇÃO

Através da leitura da obra *Nós matamos o cão tinhoso,* do escritor moçambicano Luis Bernardo Honwana*,* selecionamos o texto "As mãos dos pretos", para pensarmos sobre a questão do racismo, então denunciado na presença da voz opressora do colonizador e na forte influência exercida pelas igrejas cristãs.O trabalho aqui projetado tem por objetivo analisar o texto selecionado, relacionando com aspectos históricos da literatura africana e correlacionando com a literatura brasileira. O conto demarca o momento fundamental de formação de identidade na literatura nacional africanae denuncia a segregação racial, a distinção entre negros e brancos, a questão da imposição de uma memória fundadora do colonizador ao colonizado, e do conformismo gerado a partir dessa condição.

A narrativa se desenvolve através da curiosidade de um menino, provocada pela fala de um professor, que deseja saber por que as palmas das mãos dos negros são mais claras que o resto do corpo, analisando as respostas das personagens, muitas delas metafóricas, mostramos que elas encobrem um discurso racista e opressor que advém da cultura colonial. Sem revelá-las, a intenção irônica do autor é justamente fazer surgir uma identidade nacional, afirmando a sua cultura e rompendo com a interdição de sua fala, tornando o conto importante para o momento por que passava a literatura em Moçambique. Para completar o estudo faremos um breve comentário acerca da biografia do autor e, de maneira sucinta, a análise do conto em questão.

DESENVOLVIMENTO

O conto intitulado "As mãos dos pretos", do escritor moçambicano Luis Bernardo Honwana, é desenvolvido a partir da curiosidade de um menino, estimulado pela fala de um professor, em saber por que as palmas das mãos dos pretos são mais claras que o resto do corpo. Engajado na busca pela resposta, o menino busca uma que o convença. Muitas teorias são apresentadas a respeito do assunto, mas nenhuma o convence, somente a de sua mãe que explica afinal, que somos todos iguais.

A literatura moçambicana, em meados da década de 60, ainda nos lembra a África dominada pelos portugueses, o colonizador opressor que não valoriza a cultura preexistente, calando as vozes locais. O povo moçambicano acreditava que não era capaz, gerando um conformismo pela condição inferiorizada perante os brancos, que desejavam que assim fosse, para que não houvesse luta pela independência.Honwana, militante na FRELIMO, busca uma identidade para a literatura nacional através da sua narrativa, com personagens adultos que, influenciados pelas marcas da colonização, repetem discursos do colonizador branco que inferioriza o negro.Outra voz opressora presente no conto parte da igreja católica, que lutava para catequisar os africanos, pois acreditava que eles eram um povo sem alma.

No trecho abaixo, retirado do conto, o menino pergunta ao padre por que as palmas das mãos dos negros são mais claras que o resto do corpo, e o padre tenta persuadir o menino com uma explicação que tem sentido na evangelização:

> Lembrei-me disso quando o senhor padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar. (2011, p. 24)

Assim, na verdade, o que se pode depreender das mãos postas a rezar são os pecados que precisam ser perdoados, e que os negros os têm. Dessa forma, oautor utiliza uma linguagem irônica nas respostas das personagens, para evidenciar o discurso racista presente na fala dos personagens do padre, Dona Dores, Senhor Antunes, Senhor Frias,de um livro e de Dona Estefânia, que é a última a responder. A ironia presente na resposta da personagem é percebida quando o menino fala que a personagem não concorda com a resposta do livro e diz que: “Para ela é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas” (2011, p. 26) – o discurso da Dona Estefânia evidencia, assim, o pensamento do colonizado que concorda que as mãos dos pretos devem ser mesmo mais sujas que as dos brancos.

No ápice da busca do menino,sua mãe é a única que dá uma resposta convincente e justa, que termina o convencendo, e deixando claro que somos todos iguais:

> Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tiverem juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.(2011, p. 27)

Após a resposta da mãe podemos avaliar a dimensão do problema, os negros eram inferiorizados pela cor e tratados de forma pejorativa, eram excluídos até mesmo pelos pares que assimilaram a cultura do branco europeu. Ao analisar o contexto histórico e a biografia do autor, podemos perceber elementos que ele desejava reproduzir em sua escrita: o desejo de liberdade e de denúncia ao racismo. Apesar de a publicação ser do período colonial, ela constitui o que os estudiosos classificaram como literatura nacional, na qual os escritores buscavam romper com padrões europeus e criar uma nova literatura africana.

Nessa mesma linha de pesquisa, a obra que representa a literatura brasileira no movimento de busca pela identidade cultural-nacional do período recente é a do escritor brasileiro Mário de Andrade, *Macunaíma*. Na obra em questão, o autor Mário de Andrade busca denunciar os efeitos do colonizador ao colonizado, assim como no conto. A marca do colonizador europeu está presente tanto no conto “As mãos dos pretos” e em *Macunaíma* a ruptura dos padrões de escrita europeus e a ruptura dos laços entre o colonizado e o colonizador é evidenciado em ambas as obras, e há outra correspondência

entre elas, a correspondência entre a curiosidade do menino em saber por que as mãos dos negros são mais claras que o resto do corpo eà figura do índio Maanape em *Macunaíma* que somente lava as mãos e os pés por não ter água suficiente na poça sagrada, tornando-as mais claras, não podemos afirmar que o autor moçambicano utilizou a mesma origem da história, mas lembrando que o colonizador era Portugal, talvez a raiz das histórias sejam as mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise do conto , podemos perceber elementos utilizados pelo autor para denunciar o preconceito , o racismo , a segregação racial . Uma das alternativas utilizadas foi a linguagem metafórica , pois através das his tórias contadas pelos personagens, percebemos que o autor desejava denunciar o racismo entranhado já na cultura dos próprios autóctones.

Ao colocar o preconceito no nível do discurso, Honwana não apenas denuncia o entranhamento do racismo como também coloca importância na literatura. Como forma que representa o mundo através da linguagem, a literatura pode ser reveladora desse discurso opressor. A ironia do conto, assim, se revela como libertadora, mostrando que o moçambicano deve assumir o protagonismo de sua história e a voz de suas próprias narrativas. A literatura nacional é que pode narrar os mitos de criação sem a opressão , assumido um discurso de origem. O conto “As mãos dos pretos” foi um marco na literatura moçambicana por todas essas reflexões que ele nos proporciona , por demarcar a constituição da identidade de um povo que toma pra si o direito a explicar -se e assume o seu papel na sociedade através da literatura.

Esperamos com este trabalho que cada vez mais a literatura Africana seja divulgada, que as questões levantadas no conto “As mãos dos pretos”, infelizmente ainda atuais, sejam discutidas em sala de aula e na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. **Macunaíma:** o herói sem nenhum caráter. 11. ed. São Paulo: Martins, 1975.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o Cão-Tinhoso.** São Paulo: Ática, 1980.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EXPLORAÇÃO DE CONTOS AFRICANOS

Minéia Carine Huber

RESUMO

Ao pensar em um ensino de literatura de qualidade, que forneça subsídios para o pleno desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos, é necessário atentar para aspectos da cultura e identidade formadoras do povo brasileiro. Estas não são formadas apenas pela cultura europeia, mas também pela cultura afro-brasileira e indígena, que, em grande parte, predominam enquanto determinantes da cultura e identidade nacionais. Nesse viés, pela importância de incluir essa temática na escola, houve a regulamentação de uma lei que tornou obrigatório o ensino dessa cultura. Atentando para isso, busca-se, nesse trabalho, estabelecer uma relação entre um conto africano e como este pode ser objeto para implementação da cultura africana conforme orienta a lei; a partir disso, objetiva-se fornecer sugestões de leitura do conto escolhido como forma de atender à obrigatoriedade de ensino da cultura africana no contexto escolar. A metodologia consiste em analisar o conto africano "Gavião veio do sul pum!", de Boaventura Cardoso, presente no livro *Contos africanos dos países de língua portuguesa,* recorrendo-se ao método bibliográfico, e a partir da leitura propor estratégias de como pode ser objeto de ensino da escola, tendo em vista as orientações da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e da Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que incidem sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro em instituições de ensino fundamental e médio, considerando perspectivas acerca do ensino da literatura. Após análise, conclui-se que a cultura africana pode ser estudada, a partir do conto, através das memórias das tradições africanas e da guerra, e o constante desejo de paz e liberdade do povo africano; o alto nível no trabalho com a linguagem, em uma narrativa tensa, reveladora da tensão no contexto africano narrado; a ambientação rural mutilada pela guerra e o silenciamento da cultura dos feiticeiros com a chegada da colonização.

Palavras-chave: Literatura africana. Boaventura Cardoso. Cultura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o ensino de literatura de qualidade, que forneça subsídios para o pleno desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos. Para isso ser possível, é necessário atentar para aspectos da cultura e identidade formadoras do povo brasileiro. O Brasil não é formado apenas pela cultura europeia, mas também pela cultura afro-brasileira e indígena, que, em grande parte, predominam enquanto determinantes da cultura e identidade nacionais. E para entendermos sobre nossa cultura, temos que conhecer as culturas que auxiliaram no processo de nossa construção enquanto nação e país. Dessa forma, objetiva-se nesse trabalho, pela importância de incluir essa temática na escola, apresentar a regulamentação de uma lei que tornou obrigatório o ensino dessas culturas (Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e da Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008) e estabelecer uma relação entre um conto africano e como este pode ser objeto para implementação da cultura africana conforme orienta a lei para fornecer sugestões de leitura do conto escolhido.

Será feita uma análise de aspectos inerentes à literatura e ao ensino de cultura e história afro e a contextualização e análise do conto africano "Gavião veio do sul pum!", de Boaventura Cardoso, presente no livro *Contos africanos dos países de língua portuguesa.* Esse trabalho foi motivado pela busca de materiais e métodos para trabalhas com essa temática em sala de aula, após a aproximação com textos de literaturaafricana, visto que ainda não existem muitos materiais sobre o assunto para utilização em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

A forma mais eficaz de nutrir-se de conhecimento nos aspectos que dizem respeito à cultura e à identidade é através da literatura, pois ela nos torna não só mais

conhecedores, mas principalmente nos traz o conhecimento de tal forma que nos humanizamos e ficamos no lugar do outro, conforme Antonio Cândido (2013)que afirma que é através da literatura que se desenvolve a quota de humanidade na medida em que o ser humano se torna mais compreensivo com seu semelhante.

E para entendermos sobre nossa cultura, temos que conhecer as culturas que auxiliaram no processo de nossa construção enquanto nação e país. Nesse caso, as culturas indígena e africana.

Porém, o aspecto triste da história de nosso país é que exatamente a cultura indígena, a primeira do país, e a africana, que sofreu tanto com a escravatura emesmo após a abolição em 1888 continuou passando pelo preconceito e sofrendo os mais diversos abusos, foram desde o princípio, sendo sucumbidos, abafadas, consideradas sem importância. Mas conforme Aguiar (1988, p.11) "Não há cultura melhor nem pior: há culturas diferentes, segundo as experiências dos homens que as produzem", sendo assim, é inadmissível que apenas as culturas de origem branca sejam preservadas em detrimento das outras.

E exatamente para cultivar e tornar conhecida essas culturas, que estão diretamente ligadas à formação da população brasileira, que incide a lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro e 2003, aprimorada pela lei Nº 11.645, de Março de 2008 que traz no artigo 26-A o seguinte "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena".Dessa forma, compete à escola a tarefa de inserir em seu currículo essa temática, conforme a obrigatoriedade da lei, mas principalmente pelo aspecto cultural, como forma de conhecimento, respeito e cultivo dessas culturas, que são responsáveis, em grande parte, na determinação do povo brasileiro.

E uma das disciplinas responsáveis pelo ensino dessas culturas é a literatura, conforme descrito no § 2º da lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro e 2003, que"Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras". Sendo assim, a literatura deve apropriar-se de textos que tragam de forma "fiel" e rica os aspectos da cultura afro-brasileira, para ensinar de uma forma rica e criativa seus alunos.

E uma forma de inserir esses textos na escola, é utilizar contos africanos, que apresentem riqueza em sua construção. Por isso o objetivo deste trabalho é estabelecer uma relação entre um conto africano e como este pode ser objeto para implementação da cultura africana conforme orienta a lei e a partir disso fornecer sugestões de leitura.

Nesse trabalho será feita a análise do conto "Gavião veio do sul e pum!", de Boaventura Cardoso, presente no livro *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. O autor do conto é um escritor angolano, nascido em 1944 e Luanda, Angola. É um escritor muito representativo de Angola, que apresenta em seus textos uma riqueza no trabalho com alinguagem e nas temáticas.

Esse conto é uma ótima alternativa para ser explorado em sala de aula, pois se trata de um texto que possui diversos aspectos a serem explorados. Aspectos não só culturais, mas linguísticos, históricos, sociais, contextuais e "se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra na material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos" (AGUIAR, 1988, p.18). Dessa maneira, o objetivo de inserir a cultura afro nas aulas de literatura é alcançado, a partir do momento que o professor se compromete com a educação e busca esses materiais afro e os torna objetos de estudo em suas aulas.

Ao aproximar o conto "Gavião veio do sul e pum!" da escola, atende-se à obrigatoriedade da leiNº 11.645, de 10 Março de 2008, conforme cita o § 1º que:

> O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional resgatado as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Atende-se, pois o conto traz a história de um país da África, e a cultura negra, que estão diretamente ligados à formação da sociedade brasileira.

E esses aspectos da história e da cultura descritos no conto "Gavião veio do sul e pum!" são percebidos em seu enredo. Escrito em língua portuguesa, o conto é muito rico como forma de ensinar as diferenças de ummesmo idioma, já que o português do conto apresenta muitas diferenças em relação ao utilizado no Brasil. Visualiza-se isso na construção das frases em:

> Estou olhar assim os pássaros estão brincar nas lavras, debicando aqui e ali é cantarolar, música é deles e riacho correr fintando pedras e sol bom e verdura é verde bonito em todos os lados e quando então faço xô! olha só os pássaros todas as cores a se levantarem assustados e estão embora bazar noutras bandas! (CARDOSO,2009, p.112)

Através desse trecho percebe-se que um brasileiro tem certa dificuldade em entender o conto, pois a construção sintática é diferente e há várias palavras não conhecidas no vocabulário brasileiro. Nesse sentido, a leitura do conto proporciona enriquecer o vocabulário e conhecer as variedades do português.

O conto "Gavião veio do sul e pum!" apresenta um narrador-personagem, um menino, que não possui nome na história. Esse menino vive em uma aldeia em Angola com sua família, em um ambiente rural, no cultivo da terra, que está aparecendo todo dia mais mexida e destruída, e ninguém sabe quem é o responsável por isso. O menino possui um amigo, um velho, Kilausse, mas essa amizade precisa ser clandestina, pois os mais velhos e as pessoas da família do menino não querem essa aproximação.

Não querem, pois acreditam que Kilausse seja gatuno e feiticeiro e seja ele o responsável pela destruição das lavouras. Mas não é ele o destruidor e a amizade deles não acaba. Para o menino, sua família é: Kilausse, um cão de nome Cavalo Sem Dono e um passarinho, pego por ele em uma de suas espantadas de pássaros.

As pessoas cogitam "proibir o miúdo de andar com Kilausse" (CARDOSO, 2009, p. 114) e a amizade deles só é possível à noite. Os dois amigos gostam de espantar pássaros e percebem que cada vez mais as lavouras estão destruídas. Certo dia, enquanto espantam pássaros, escutam ruídos, as aves vão fugindo e a aproximação de um "passarão", como se fosse um gavião. Esse gavião, que é um avião que lança seus "ovos", as bombas, na terra e é o responsável pela destruição anterior causada nas lavouras.

Durante o fogo das bombas Kilausse e Cavalo Sem Dono desaparecem. Após um tempo, que o "gavião" vai embora a lavoura volta a ficar verde, a vida volta a renascer, os amigos voltam, a alegria está de volta, pois "os ovos dos gaviões não caíram e assim gaviões não regressam" (CARDOSO, 2009, p. 119). A esperança do menino é que um dia os "gaviões vão vir e não vão regressar" (CARDOSO, 2009, p. 119), ou seja, haverá paz.

O trabalho com esse conto, que apresenta seus elementos de forma simbólica, em sala de aula torna possível visualizar a triste história de Angola, dominada pelos portugueses desde o século XIX, e que mesmo após a independência, em 1975, passou por uma terrível guerra civil, com a disputa interna pelo poder. E é nesse contexto de guerra civil que se situa o conto discutido, que apresenta em sua narrativa uma relação de

dominação e pavor, simbolizada nas figuras dos passarinhos e do gavião, este último forte, e destruidor, aquele, frágil e calmo. O passarão, como se fosse um gavião, é um avião e espalha o pavor, pois:

> Passarão todo senhor do espaço. Assim passarão vem vindo rasteiro e desova! E rebenta! Cada ovo grande chega no chão: pum! Rebenta e incendeia logo e faz buracão assim no sítio onde cai e fogo! Os ovos caem em quantidade e fogo! Fogo! Agachado no barranco só vejo fumo e fogo. Fogo! Tudo fogo. Fogo! Árvores caídas montanhas desaparecendo. O fogo! É fogo. Tudo fogo. Fogo! Fogo! (CARDOSO, 2009, p.118).

Isso revela como o país está envolto em violência, e em busca da paz e liberdade, simbolizada no conto através da presença dos pássaros, que podem voar livres para qualquer lugar.

Outro aspecto que o conto apresenta é a preservação da cultura, pois como Angola sofreu o processo de colonização por Portugal, muitas crenças e raízes suas foram extintas, conforme se visualiza no conto, no qual Kilausse é considerado "gatuno,é feiticeiro, é ele mesmo quem está estragar nas lavras" (CARDOSO, 2009, p.113), só por que ele mantémsua cultura, já os demais habitantes da aldeia foram perdendo suas raízes e incorporam aspectos portugueses.

O alto nível no trabalho com a linguagem no conto, com o uso de metáforas e associações, leva à representação do desejo do povo de Angola por liberdade e paz na figura dos pássaros, que são seres livres, soltos, conforme as palavras de Kilausse que "qualquer dia vou virar pássaro e vou ir voar no outro lado" (CARDOSO, 2009, p. 113), o que prova os ideais do povo de Angola. Essa liberdade também é idealizada pelo menino.

No que diz respeito à liberdade, na África, sempre se remete também ao processo de escravatura, página tão triste da história, na qual, infelizmente, o Brasil também tem o nome descrito. Como foram trazidos milhares de africanos para o território brasileiro para serem escravos, isso prova o quanto também o Brasil deve à África, pois por mais que o Brasil fosse colônia de Portugal, esse fato está na história do país. E está também na riqueza que os negros ajudaram construir aqui. Dessa forma é necessário conhecer mais da cultura e históriados países da África, e um deles é Angola, para respeitá-la como nação rica e injustiçada ao longo da história.

Também pode ser estudado o aspecto de espaço ocupado pelas pessoas em Angola. O conto se passa em um ambiente rural, muito comum nos países africanos. Também se visualiza que costumes e crenças no ambiente rural do Brasil possuem relação com a África, desde alguns elementos da alimentação, como "na verdura e feijoeiro amigando caule de milho macundeiro e batata e milho também tem" (CARDOSO, 2009, p 114), todos esses alimentos também são muito característicos no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se compromisso da escola fazer valer o cumprimento da lei que regulamenta o ensino de cultura e história afro-brasileira nas escolas, em especial na disciplina de literatura, que trabalha com o uso criativo da linguagem e, portanto, torna perceptível os aspectos culturais de um povo. O conto "Gavião veio do sul e pum!", de Boaventura Cardoso, torna-se um bom objeto de ensino, pois ele contempla as especificidades da lei no que diz respeito ao ensino de cultura e história afro-brasileira. Todas as análises descritas, podem ser extraídas desse conto e aprofundadas à medida que o professor as domine e as utilize em sala de aula para seu enriquecimento, enquanto profissionalda educação, e para o enriquecimento de seus alunos, quanto ao conhecimento de mundo e domínio de diversas culturas.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL.Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**.**10 de março de 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

CÂNDIDO, Antonio. Direitos Humanos e Literatura**.** Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/textos_dh/literatura.html>. Acesso em 04 out. 2014.

BOAVENTURA, Cardoso. Gavião veio do sul e pum! In: CHAVES, Rita (Org.). **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA PORTA ABERTA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Natana Fussinger
Alessandra Tiburski Fink
Paulo Henrique Cadoná
Luana Fussinger

RESUMO

O presente trabalhoé oriundo do projeto de extensão “Contação de Histórias: arte, magia e encantamento” que objetiva conhecer como a contação de histórias pode contribuir para o processo de construção do conhecimento, bem como a formação do indivíduo enquanto leitor crítico e participativo do meio em que vive.Busca-se, ainda, aprofundar os conhecimentos acerca da contribuição da contação de histórias para a formação de leitores, abrangendo desde a educação infantil até os anos iniciais, promovendo melhorias no que diz respeito ao interesse das crianças desta faixa etária pela literatura infantil. A partir dessa perspectiva, o projeto de extensão de cunho qualitativo busca auxiliar as atividades realizadas pelo Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen. Durante a realização da pesquisa e práticas, pode-se evidenciar que a contação de histórias abre espaço para que a criança possa adquirir novos conhecimentos, sentir emoções e viajar por mundos conhecidos e desconhecidos e, principalmente, incentiva a criança a querer ler cada vez mais, percebendo a leitura como algo significativo e importante para sua vida, sendo esse o caminho inicial para uma leitura que mais tarde poderá ser o passaporte de sua emancipação enquanto sujeito inserido numa sociedade letrada e tecnológica. Desta forma, a leitura é um elemento indispensável para a inserção social do indivíduo, uma vez que através dela,este, terá acesso a informações que serão de fundamental importância para a sua interação de forma mais consciente na sociedade.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Formação do Leitor. Emancipação Social.

INTRODUÇÃO

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo no campo educacional e a grande preocupação em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel enquanto cidadão surgiu a necessidade de elaborar um projeto de extensão que contemplasse as questões que envolvem a formação do leitor e o desenvolvimento do gosto pela leitura, buscando também conhecer como a contação de histórias pode possibilitar uma aprendizagem prazerosa, interessante e gratificante para a criança.

A partir dessa ideia, o Projeto de Extensão “Contação de histórias: arte, magia e encantamento”, busca conhecer como a contação de histórias pode contribuir para o processo de formação do leitor, apresentando uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, que através dos resultados teóricos e práticos, possibilita aprofundar os conhecimentos em torno da arte de contar histórias para o público infantil.

Destaca-se aqui, que a maioria das práticasrealizadasatravés do projeto aqui em questão contemplamescolas de educação infantil e do ensino fundamental e atendem crianças das mais variadas classes sociais, bem como aquelas que muitas vezes não encontram em seu cotidiano um espaço que favoreça a ampliação de seus recursos linguísticos e a formação do hábito de ler.

DESENVOLVIMENTO

A Literatura Infantil, desde sua existência assume papel fundamental na formação do leitor crítico e de seu gosto pela leitura. É através das histórias infantis e outros recursosque ela proporciona à criança uma maneira de encontrar possibilidades para sua aprendizagem, o conhecimento de outras culturas e do mundo a sua volta.

Partindo dessa perspectiva, O Grupo de Contação de Histórias da Pedagogia – URI/FW possui um perfil de contar histórias totalmente original, em que são envolvidas desde histórias infantis até brincadeiras, cantigas, poesias, quadrinhas, adivinhas e tudo o mais que a literatura infantil possibilita de forma interdisciplinar e contextualizada.

Para comprovar esta afirmação, descreve-se aqui um dos planejamentos para contar histórias, nomeado “Protocolo Jardim das diferenças”. O momento de contação de histórias se inicia com a poesia “Leilão de jardim” de Cecília Meireles. Essa poesia, que fala sobre jardins, é declamada e também ilustrada com elementos construídos em E.V.A.e outros materiais diversificados.

O 2º momento segue, com um dos contadores dando as boas vindas às crianças. Neste momento, um dos contadores, vestindo seu macacão colorido e um boné com lantejoulas, conta a história “Uma amiga diferente” da autora Márcia Honora que fala sobre uma abelha com síndrome de down. Para isso, usa-se um painel de pano com uma casa de janelas abertas e algumas abelhas confeccionadas em E.V.A, que no decorrer da contação vão aparecendo na janela e dando vida a narração.

No 3º momento um dos contadores faz a mediação convidando a todos para juntos cantarem a música “A grama foi crescendo” de PatatiPatatá, com o auxílio do palitoches. Logo em seguida, no 4º momento as crianças são convidadas a participar da brincadeira do jardim das poesias, onde um dos contadores escolhe uma criança da plateia, e a mesma terá que escolher uma das borboletas dispostas para ela. Na borboleta escolhida haverá uma brincadeira literária para a criança realizar. Assim que a criança realizaa brincadeira, escolhe uma flor, e um dos contadores de história lê a poesia que há nela e planta a flor no lindo jardim. Assim a brincadeira segue até terminarem as borboletas e flores poéticas.

Dando-se seguimento ao protocolo, no 5º momento, conta-se outra história e para isso, questiona-se às crianças se elas conhecem um animalzinho bem pequenininho, que vive em um jardim e faz sua casa com pequenos montes de terra. Feito isso, conta-se a história com auxílio do álbum seriado construído em E.V.A “Uma formiga especial” de Márcia Honora, formiga esta que tem deficiência visual.

Dando seguimento ao protocolo, um dos contadores de história, convida às crianças para cantar e fazer os gestos da música “Formiguinha” da Galinha Pintadinha.Depois de ser cantada a música, um dos contadores, com roupa de joaninha, conta a história “A joaninha diferente” de Regina Célia Melo, que é diferente pois não tem bolinhas como as outras joaninhas.

Na sequência, o contador de histórias vestido de joaninha, convida as crianças para a brincadeira da joaninha diferente. Neste momento é apresentado às crianças uma joaninha em E.V.A. com bolinhas pretas. As crianças são convidadas a deixar essa joaninha como a da história. Para isso, as bolinhas vão sendo tiradas e as crianças vão respondendo as adivinhas contidas nelas. A brincadeira segue até a joaninha ficar totalmente vermelha e sem bolinhas.

Para finalizar o momento de contação de histórias no 9º momento, um dos contadores irá fazendo a despedida. Neste momento, surge outro contador de histórias, que intervém dizendo que ainda não acabou. E convida a todas as crianças para cantarem a música: “Você vai gostar de mim” da Xuxa.

O protocolo acima descrito, assim como os demais protocolos do contação construídos ao longo da pesquisa e colocados em prática pelo grupo de Contação de Histórias vem evidenciando que além do prazer, da fantasia, “[...] a leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo”. (SILVA, 1991 apud ROSA, 2005, p.1) Nesse sentido, pontua-se o quão grandemente o hábito da leitura deve ser promovido enquanto ainda estão se formando futuros leitores e leitores iniciantes.

Acredita-se que todo o indivíduo que lê, adquire um bom vocabulário, escreve bem e sabe se expressar coerentemente diante da sociedade. Assim, torna-se relevante despertar o gosto pela leitura nas crianças desde cedo, através de práticas como a de contar histórias, onde se possa abrir espaço para a criança imaginar e refletir, tornando-a autora de sua própria história e mais tarde ser capaz de fazer uso da leitura no seu dia a dia.

Caldin (2003) afirma que, pelo fato da escrita se configurar como uma maneira de transmitir a informação, a leitura vai muito além desse processo, pois constitui um meio de compreensão do que se passa ao redor do homem. Deste modo, a mesma pode se configurar como um ato social, que facilita a integração da criança na sociedade. Além disso, a reflexão crítica e os questionamentos proporcionados através da leitura podem ajudar na emancipação e na autonomia do indivíduo. Caldin (2003, p.51) destaca ainda que: "Se a sociedade buscar a formação de um novo homem terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo."

> Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração [...]. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças. (FREIRE, 1997, p.70).

Dessa forma, ao considerar esses aspectos, observaram-se durante as práticas e estudos realizados, duas realidades distintas: de um lado crianças com pouco ou nenhum acesso ao livro e de outro a facilidade do acesso aos bens de consumo, dentre eles o livro infantil.

> Uma coisa é a criança filha de intelectuais que vê seus pais lidando com a leitura e escrita, outra é a criança de pais que não lêem a *palavra* e que, mais ainda, não vêem mais de cinco ou seis faixas de propaganda eleitoral e uma ou outra propaganda comercial. (FREIRE, 1997, p.74).

Ouvir histórias, ter contato com o universo da leitura e a leitura de um texto pode se constituir em um fator de transformação da infância, na medida em que faz a criança fantasiar e deleitar-se com as histórias e ainda pensar acerca do mundo em que vive. Por meio da leitura o ser humano não só absorve conhecimento, mas obtémuma postura crítica e reflexiva no combate a alienação. Contudo, o hábito de ler surge como oportunidade primordial na formação do indivíduo, pois através dele as pessoas também são capazes de apresentar melhor aptidão para o enfrentamento de problemas sociais. Assim,

> [...]embora a leitura não seja o único caminho para a cidadania, ela constrói a cidadania à medida que o homem se constrói dentro dessa sociedade. Para que o homem se "construa" dentro da sociedade, precisa ele de conhecimento [...]. (CALDIN, 2003, p.57).

Através das práticas do Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI-FW, com crianças da educação infantil e anos iniciais, pode-se perceber que é possível levar um tanto de magia e encantamento às crianças oriundas de todos os níveis sociais e culturais, bem como, àquelas que só encontram prioritariamente na escola, acesso às práticas de leitura e entretenimento. Este momento de contação passa a ser ainda mais gratificante para o grupo quando se observa nos rostos das crianças a

satisfação que o momento lhes proporciona. Através deste, o público tem a oportunidade de interagir com os contadores, algo que torna o momento ainda mais especial, deixando para essas crianças uma sementinha plantada em seu coração de que ler é bom e interessante.

CONCLUSÃO

Como é gratificante para o contador de histórias perceber o encanto na expressão das crianças, como é perfeito mexer no imaginário delas e observar como isso traz efeitos positivos, transformando o momento lúdico da leitura em uma miscelânea de aprendizagem e satisfação pela história contada. Sendo assim, surge um espaço para a apreciação da palavra bem articulada, do vocabulário novo e ainda, um momento de descoberta e realização para a criança.

A prática vivenciada pelo Grupo de Contação de Histórias proporcionou às crianças envolvidas, maiores condições para que elas possam encantar-se pelo ato de ler, estimulando-as a praticá-la com autonomia e criticidade. Desta forma, podem se estabelecer inúmeras relações entre o texto e o contexto sendo ao mesmo tempo algo mais dinâmico e significativo.

É emocionante poder levar a magia do Contação de Histórias a espaços, muitas vezes, com crianças carentes, sem lar, desfavorecidas economicamente. Independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, todas possuem os mesmos direitos fundamentais, sejam eles à vida, à saúde, à educação, sem deixar de frisar o acesso à Literatura Infantil.

REFERÊNCIAS

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A função social da leitura da literatura infantil**. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/147/14701505.pdf. Acesso em: 10 set. 2014.

FREIRE. P. (1997). **Professora sim, tia não.** São Paulo. Editora Olho d' Água.

HERNANDEZ, Aline. et al. **As minorias e a pedagogia da libertação: pensando a mudança social.** Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/542.%20as%20minorias%20e%20a%20pedagogia%20da%20liberta%C7%C3o.pdf. Acessado em: 13 set. 2014.

ROSA, Caciací Santos de Santa. **Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão.** Disponível em: http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-autorias/artigos/leitura%20-%20uma%20porta%20aberta....pdf Acesso em: 12 set. 2014.

HOMENS E MULHERES NOTÁVEIS DE VOLTA REDONDA/RJ: UMA NARRATIVADE NEGROS QUE FIZERAM HISTÓRIA, NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Olimpia Maria dos Santos

RESUMO

Esta pesquisa partiu da constatação, por meio de entrevistas com professores das escolas estaduais de Volta Redonda/RJ, de que ainda existe carência de material didático-pedagógico para trabalhar as questões afrodescendentes. Então, um dos objetivos é contribuir para a minimização dessa realidade, elaborando apostilas pedagógicas. Com bases teóricasem Paulo Freire, quando destaca a necessidade do aprendizado significativo e, também, emHampâté-Ba, ao destacar a contação de histórias, nas filosofias tradicionais africanas, como uma metodologia capaz de despertar o interesse dos ouvintes, este material pedagógico procura mostrar a coragem dos negros, na superação dos seus desafios.

Palavras-chave: Cultura afrodescendente e ensino. Personalidades negrasde Volta Redonda. Cultura e história afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa época em que as ideias absolutistas, nas mais diversas áreas do conhecimento, veem sendo destruídas, uma vez que essas mesmas ideias mostraram-se impotentes para a criação de uma sociedade mais igualitária. No lugar dos princípios absolutistas, surgem as verdades relativas, capazes de abrangerem as diversas experiências de todos os povos.

Nessa perspectiva da necessidade de inclusão, podemos pontuar a história dos negros, por muitos séculos, oprimida e marginalizada. Assim, todos reconhecemos a necessidade de revisitá-la, reconstruindo os seus valores adormecidos. Entretanto, essa própria revisitação, requer reflexões acuradas, a fim de que os resultados sejam positivos. Se continuarmos a estudar a história dos negros, vistos apenas na perspectiva de escravos, permaneceremos presos nos discursos oficiais, apresentando-os sempre como subjugados da História. Na contramão de tais registros, é necessário localizar o negro como construtor e forjador de novos caminhos, realçando-se,assim, a sua coragem, pelo enfrentamento das condições adversas. Não se trata, numa via oposta, de idealizar os africanos, mas, de conferir-lhes o lugar justo, na partilha das construções humanas.

Quando Frantz Fanondiz, em *Pele negras, máscaras brancas*, que o negro “quer provar aos outros que é um homem, que é um semelhante”, (2008, p. 71) ele alude, principalmente, ao próprio negro, que, diante dos desprezos sofridos, tem dúvidas sobre a sua própria identidade e se sente inseguro e incapaz para viver num mundo, do qual se percebe excluído. Então, apesar dos mais de sessenta anos que nos separam deFanon, das inegáveis conquistas, é necessário ainda ter em vista que o alvo a alcançar é a descoberta de potencialidades africanas esmaecidas.

Na África tradicional, os mais velhos eram depositários de saber, adquirido com as rudesexperiências da vida, assim como herdado dos ancestrais, dos quais recebiam a incumbência de, também, por sua vez, repassarem esse conhecimento. Na África pré-colonial,existia um ciclo vital, alimentado por essa força constituída pelas experiências de todos os mais-velhos, em simbiose com o dinamismo dos mais novos. Ouvir histórias, conhecer exemplos de coragem e de superação, era,assim, um percurso obrigatório, nas pedagogias africanas. Ao ouvirmos, nos dias atuais, histórias de vida daqueles que superaram adversidades, tentamos recuperar, ainda que de forma singela, a memóriada metodologia africana.

Este trabalho visa, assim, contribuir com a elaboração de material didático-pedagógico, na via da valorização dos negros que se destacaram, por enfrentarem os desafios existentes em sua época, interferindo na história e forjando novos caminhos.

No ano de 2011, desenvolvi,no Centro Universitário Geraldo Di Biasi, o Projeto de Iniciação Científica "O ensino de literatura afrodescendente nas escolas", com o objetivo de produzir material didático-pedagógico, que pudesse subsidiar os professores no ensino da história e da cultura africana. Junto com os meus alunos bolsistas, fizemos entrevistas, com docentes de Língua Portuguesa, da Rede Estadual de Ensino, de Volta Redonda/RJ, nas quais procurávamos, principalmente, saber: 1º) O nível de importânciaatribuído, pelo docente, à temática; 2º) Se o docente, no seu cotidiano escolar, incluía as questões etnicorraciais; 3º) Caso não incluísse, quais os fatores preponderantes de tal atitude. As respostas, à primeira pergunta,foram predominantemente, de valor "aprovativo", ou seja, os professores consideravam necessário trabalhar esses assuntos; na segunda questão, constatamos que os docentes trabalhavam pouco (em alguns casos, até nunca) e, na terceira, houve uma predominância por necessidade de mais materiais, o que, de certa forma, inviabilizava trabalhar a temática.

Concluída essa etapa, iniciamos, então, o preparo dos recursos didático-pedagógicos, como era nossa proposta inicial. Fizemos, mesmo, o projeto de trabalho com vários textos. Entretanto, deparamo-nos com uma questão que precisávamos vencer: os textos básicos dos materiais pedagógicos apresentavam-se distanciados darealidade mais próxima dos alunos. Dessa forma, fugíamos das bases teóricas estudadas, tais como a necessidade de "ouvir a história do cotidiano", entendida aqui como a valorização da história mais próxima, sem a qual a inclusão não acontece.

Quando Paulo Freire, por exemplo, alude ao ensino significativo, pautado na vivência dos alunos, coloca no centro do processo da aprendizagem, o questionamento das necessidades em torno do discente. É a partir de uma percepção crítica dos aspectos circundantes, que Paulo Freire, então, orienta para um alargamento de mundo. Mas, tendo sempre como alicerce, a "palavramundo", consciente de que todo conhecimento começa no exercício do autodescobrimento. (Cf. FREIRE,1986, pp. 11-24)

Com base nesses raciocínios, nasceu a ideia deste projeto[51]: o resgate e a valorização de personalidades negras, no contributoda história de Volta Redonda, para que os próprios voltarredondenses possam se reconhecer melhor, por um pouco que seja.

DESENVOLVIMENTO

Este projeto aplicou os seguintes passos:

1) Leituras crítico-reflexivas dos seguintes teóricos:

   a) Walter Benjamin, por suas pesquisas relacionadas às ruínas da história e à função nomeadora da linguagem, centrada na discussão das palavras (re)veladoras e (des)veladoras, palavras essas mais ou menos dominadoras e manipuladoras. Nessa perspectiva, incluirei a necessidade de ouvir o outro, como portador de uma "mensagem" que só ele é capaz de dizer. Esseé também um dos motivos de eu ter escolhido a narrativa como modo de organização discursiva, uma vez que o "outro" poderá contar a sua própria história.

   b) Peter Burke e Georges Duby, como pesquisadores que privilegiam o conhecimento da história, narrada pela perspectiva de todos os segmentos sociais, incluindo as vozes consideradas, tradicionalmente, menores.

   c) Frantz Fanon eKabengeleMunanga, como estudiosos do conflito surgido da

[51]Este projeto é, em parte, financiado pela FAPERJ. Teve início, em abril de 2014, com previsão de durar um ano.

presença do negro, dentro de uma sociedade, de mentalidade “branca”.
d) David Brookshaw, Maria Helena Viana Souza e Maria Nazareth Soares Fonseca, como estudiosos das questões etnicorraciais, no cotidiano educacional.
e) HampâtéBa, por seus ensinos, a respeito da importância da palavra, na África tradicional.
f) Paulo Freire, por pontuar, como poucos, a necessidade do ensino significativo.

2) Coleta de dados, por meio de entrevistas, semiestruturadas. Os Movimentos Negros de Volta Redonda, por meio de seus representantes, legalmente, constituídos, foram a principal fonte de contatos, a partir dos quais, buscamos outras fontes de entrevistas. Além das entrevistas semiestruturadas, usamos também registros escritos fornecidos pelos entrevistados.
3) Transcrição das entrevistas.
4) Organização do material coletado.
5) Submissão do trabalho final aos entrevistados, a fim de receber anuência deles para a “publicação” do trabalho.
6) Organização das apostilas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas feitas até agora confirmaram a hipótese norteadora deste trabalho, isto é, os negros, para conseguirem desenvolver, de forma mais ampla, as suas potencialidades, enfrentaram dificuldades, ligadas à discriminação racial. Assim, ouvir suas histórias e suas memórias, representaa possibilidade de estimular outros negros a também continuarem na luta, reconhecendo-se como seres humanos plenos de capacidades.

REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai:** a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BA, Hampâté Amadou. Palavra africana. In: **O Correio da Unesco.** Paris, Rio, ano 21, nº 11, nov. 1993, pp. 16-20.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d´Água, 1992.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

COSTA, Alkindar. **Volta Redonda, ontem e hoje:** Edição Comemorativa dos 50 Anos. 3. ed. Volta Redonda: GLAN, 2004.

DUBY, Georges; LARDREAU, Guy. **Diálogos sobre a nova história.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras negras.** Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. In: **Cadernos Cespuc de Pesquisa**, n. 1 (1996). Belo Horizonte: PUC Minas, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária**: trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra.** Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.

QUEIROZ, Suely Robles de. **Escravidão negra no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Olimpia Maria dos. **A alegórica "materna mãe" angolana** – uma reescrita da história e das tradições pelos romances de Boaventura Cardoso. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2007. Tese de Doutorado em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.

_____. **Entre a história e a ficção, uma outra versão**: análise de *A gloriosa família – o tempo dos flamengos*, *de Pepetela*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2002. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa.

SOUZA, Cláudia Virgínia Cabral de. **Pelo Espaço da Cidade, Aspectos da Vida e do Conflito Urbano em Volta Redonda***.* Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 1992. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar:** diálogos com a Lei 10. 639/03. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

QUEBRA DE PARADIGMA: DE MENOR INFRATOR A CIDADÃO DE DIREITO

Oliverio de Vargas Rosado
Juliano Gasparin

RESUMO
Este artigo tem por objetivo efetuar uma breve reflexão sobre a evolução da proteção à criança e ao adolescente, especificamente a partir da análise do rompimento da doutrina do menor em situação irregular por meio da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e da Resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescenteque estabeleceram nova concepção, organização e gestão das políticas de atenção a este segmento da sociedade, instituindo a doutrina da proteção integral.O texto, ainda, faz uma abordagem geral sobre a responsabilidade pela garantia dos direitos humanos e dos dispositivos legais disciplinadores do sistema de garantias de direitos.

Palavras-chave: Paradigmas.Doutrina. Garantias. Direitos. Sistema.

INTRODUÇÃO

Ao longo de muito tempo, no direito brasileiro, a criança e o adolescente foram "[...] objetos subjugados a um direito considerado para adultos, centralizador e verticalizado ante a doutrina da situação irregular".[52]

Lafer pontua, ao falar dos direitos humanos e a ruptura, ensejando abordagem sobre o totalitarismo que este, na verdade, protagoniza-se nem como regime autocrático, nem como despotismo, nem mesmo como as diversas formas de autoritarismo, senão comoregime que se esforça para eliminar a própria espontaneidade – a mais genérica e elementarmanifestação de liberdade humana.[53]

Como se observa na abordagem de Saut, os sistemas totalitaristas, por meio de regimes autocráticos, sempre dispensaram grandes esforços no sentido de eliminar as mais elementares manifestações de liberdade humana, no caso em debate, especialmente das crianças e adolescentes subjugando-os a reles condição de objeto.

A crescente importância dos Direitos Humanos das crianças e adolescentes, especialmente no âmbito internacional, foi aos poucos forçando o direito brasileiro a se adaptar aos novos tempos e as mudanças legislativas internacionais, fortemente almejadas em terras brasileiras.

A emergência dos Direitos da Criança e do Adolescente está atrelada à transformação da concepção contemporânea de Direitos Humanos. Somente com o reconhecimento do princípio da dignidade do ser humano como elemento basilar, as bases principiológicas desse novo ramo das ciências jurídicas começam a se formar operando a ruptura do antigo paradigma menorista rumo a uma nova visão. Instaura-se a doutrina da proteção integral que tem como máxima o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e a sua condição peculiar de desenvolvimento, merecendo, portanto, atenção especializada.[54]

---

[52]SAUT, Roberto Diniz. O direito da criança e do adolescente e sua proteção pela rede de garantias. **Revista Jurídica - CCJ/FURB**. v. 11, nº 21, p. 45 - 73, Blumenau jan./jun. 2007. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/download/441/400>. Acesso em: 25 set. de 2014.
[53] Ibidem.
[54]EDITORA UNESC. Os marcos históricos da instalação da doutrina da proteção integral no Brasil. **Revista de Iniciação Científica, Vol. 6, No 1 (2008).** Criciúma/SC,2008. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/index.php/iniciacaocientifica/article/view/178/183>. Acesso em: 25 set. de 2014.

O surgimento e consolidação de um conjunto de princípios e valores morais transformaram a sociedade, principalmente com o reconhecimento do princípio da dignidade do ser humano como elemento basilar. Essa transformação passou a inspirar as legislações dos diversos níveis.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente a garantia dos direitos humanos foi sempre de responsabilidade de diferentes organizações sociais que atuaram de acordo e no limite de suas competências. Essas instituições sociais, dentro de seus níveis de competência, sempre atuaram no sentido da criação, proteção e garantia de direitos, seja pela formulação da legislação ou pelo atendimento aos direitos, como também na luta pela criação de políticas públicas capazes de garantir os direitos humanos.

A garantia de direitos, no âmbito de nossa sociedade, é de responsabilidade de diferentes instituições que atuam de acordo com suas competências: as instituições legislativas nos diferentes níveis governamentais; as instituições ligadas ao sistema de justiça — a promotoria, o Judiciário, a defensoria pública, o conselho tutelar — aquelas responsáveis pelas políticas e pelo conjunto de serviços e programas de atendimento direto (organizações governamentais e não governamentais) nas áreas de educação, saúde, trabalho, esportes, lazer, cultura, assistência social; aquelas que, representando a sociedade, são responsáveis pela formulação de políticas e pelo controle das ações do poder público; e, ainda, aquelas que têm a possibilidade de disseminar direitos fazendo chegar a diferentes espaços da sociedade o conhecimento e a discussão sobre os mesmos: a mídia (escrita, falada e televisiva), o cinema e os diversificados espaços de apreensão e de discussão de saberes, como as unidades de ensino (infantil, fundamental, médio, superior, pós-graduado) e de conhecimento e crítica (seminários, congressos, encontros, grupos de trabalho).[55]

Dessa forma, especialmente no âmbito da criança e do adolescente, esse conjunto de instituições, caracterizado pela diversidade, historicamente teve suas ações horizontalizadas, "[...] localizadas e fragmentadas, não compondo um projeto comum que permita a efetividade de sua abrangência e maior eficácia no alcance dos principais objetivos por elas buscados".[56]

Apesar de desarticuladas e não integradas as ações realizadas pelas instituições de defesa dos direitos humanos proporcionaram a contemplação, de forma inovadora, do das crianças e adolescentes como sujeitos de direito na Constituição Federal de 1988.

De forma inovadora e em sintonia com as demandas de setores organizadosda sociedade, a Constituição de 1988 reconheceu as crianças e os adolescentes brasileiros como sujeitos plenos de direitos. No entanto, o fato de que estaparcela da população encontra-se na condição peculiar de pessoas emdesenvolvimento colocou inequivocamente a necessidade de que suas famílias, opoder público e o conjunto da sociedade em geral reúnam esforços para garantira efetivação daqueles direitos com absoluta prioridade, assegurando, assim, dignidade e proteção integral ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.[57]

---

[55]BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 109, Mar. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n109/a10n109.pdf>. Acesso em: 25 set. de 2014.

[56] Ibidem.

[57]AQUINO,Luseni Maria Cordeiro de.A rede de proteção a crianças e adolescentes, a medida protetora de abrigo e o direito à convivência familiar e comunitária: a experiência em nove municípios brasileiros. **Portal PBH**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=livro_9_2013_diagnostico_cmdca.pdf>. Acesso em: 25 set. de 2014.

Neste contexto inovador, a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à criança e o adolescente ocorreu "[...] por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA estabeleceu nova concepção, organização e gestão das políticas de atençãoa este segmento da sociedade, dando origem a um verdadeiro sistema de garantiade direitos".[58]

> [...] o Direito da Criança e do Adolescente é um novo ramo jurídico derivado do desenvolvimento da teoria dos Direitos Humanos. Dessa forma, anteriormente a Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente não existia o reconhecimento essencial dos direitos humanos de crianças e adolescentes, pois vigorava o Direito do Menor, representado pela vigência de dois Códigos de Menores.[59]

Assim, Direito da Criança e do Adolescente passa ser um novo e revolucionário ramo jurídico, pois transforma o menor infrator (indivíduo subjugado à condição de objeto a quem se negavam os direitos mais elementares como a liberdade humana) em um sujeito pleno de direitos.

Nesse contexto, ao se romper a doutrina do menor em situação irregulardoutrina fundadora do Direito da Criança e do Adolescente traz uma nova concepção de infância, excluindo primeiramente a utilização do termo menor, devido a sua carga histórica estigmatizadora, e afirma os conceitos fundamentais de criança e adolescente no direito brasileiro.[60]

A partir da contemplação constitucional dos direitos humanos, especialmente dos mais desamparados, a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à criança e ao adolescente ocorreu "[...] por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA [que] estabeleceu nova concepção, organização e gestão das políticas de atençãoa este segmento da sociedade, dando origem a um verdadeiro sistema de garantiade direitos".[61]

Concebido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o SGD representa a articulação e a integração de várias instâncias do poder público na aplicação de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis federal, estadual, distrital e municipal. Embora diversos órgãos e autoridades possuam atribuições específicas a desempenhar, o SGD lhes confere igual responsabilidade na apuração e integral solução dos problemas existentes, tanto no plano individual quanto no coletivo.[62]

Assim, surgido do ECA, o sistema de garantias de direitos representa a articulação e a integração das diversas instituições atuantes no âmbito da garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Esse sistema possibilitou que as ações deixassem de ser fragmentadas e isoladas para serem articuladas e integradas.

Visando ampliar a articulação e integração de ações concebidas polo Estatuto da Criança e do adolescente, em abril de 2006 o Conanda aprovou a Resolução 113 que, desde o art. 1º, buscou fomentar a articulação e integração dos diferentes sistemas e ações existentes.

---

[58] Ibidem.
[59] EDITORA UNESC, 2008.
[60] EDITORA UNESC, 2008.
[61] AQUINO, 2014.
[62] CHILD HOODS. Sistema de Garantia de Direitos: um aliado na proteção da infância. ChildHoods. São Paulo, 17 de Dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.childhood.org.br/sistema-de-garantia-de-direitos-um-aliado-na-protecao-da-infancia>. Acesso em: 25 set. de 2014.

> Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.
> § 1º Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade.[63]

No artigo 2º a Resolução estabelece como competência do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescentea defesa e controle da efetivação dos direitos civis, político, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade de modo que, efetivamente, as crianças e adolescentes sejam, efetivamente, reconhecidos como sujeitos de direitos.

> Art. 2º Compete ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, político, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações.[64]

A partir deste artigo, fica evidenciado o novo papel exercido pela pessoa em desenvolvimento frente a este novo cenário que se apresenta na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, o que realmente importa, nesse instante, é perceber que o sistema de garantia dos direitos das crianças e adolescente foi concebido pelo Estatuto da Criança e ampliado e reforçado pela resolução do Conanda unificando atores e peças do sistema, pois, “a expressão sistema de garantia de direitos denota a impossibilidade de se considerar isoladamente a atuação de quaisquer dos componentes do conjunto, já que seus papéis e atribuições estão entrelaçados e apenas ganham efetividade se conduzidos de maneira integrada”.[65]

Esta situação demonstra que a partir de um trabalho realizado em conjunto, em prol de um objetivo único, acaba por fortalecer o entendimento acerca das garantias e direitos para estas crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

AQUINO,Luseni Maria Cordeiro de.A rede de proteção a crianças e adolescentes, a medida protetora de abrigo e o direito à convivência familiar e comunitária: a experiência em nove municípios brasileiros. **Portal PBH**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

[63]RIO GRANDE DO SUL. Resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente de 19 de Abril de 2006. **Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 25 de Setembro de 2014. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacaoc/legislacaoc/id2410.htm>. Acesso em: 25 set. de 2014.
[64] Ibidem.
[65]AQUINO, 2014.

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=livro_9_2013_diagnostico_cmdca.pdf>. Acesso em: 25 set. de 2014.

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 109, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n109/a10n109.pdf>. Acesso em: 25 set. de 2014.

CHILD HOODS. Sistema de Garantia de Direitos: um aliado na proteção da infância. **ChildHoods**. São Paulo, 17 de Dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.childhood.org.br/sistema-de-garantia-de-direitos-um-aliado-na-protecao-da-infancia>. Acesso em: 25 set. de 2014.

EDITORA UNESC. Os marcos históricos da instalação da doutrina da proteção integral no Brasil. **Revista de Iniciação Científica, Vol. 6, No 1 (2008).** Criciúma/SC, 2008. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/index.php/iniciacaocientifica/article/view/178/183>. Acesso em: 25 set. de 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente de 19 de Abril de 2006. **Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 25 de Setembro de 2014. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacaoc/legislacaoc/id2410.htm>. Acesso em: 25 set. de 2014.

SAUT, Roberto Diniz. O direito da criança e do adolescente e sua proteção pela rede de garantias. **Revista Jurídica - CCJ/FURB, v. 11, nº 21, p. 45 – 73**.Blumenau jan./jun. 2007. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/download/441/400>. Acesso em: 25 set. de 2014.

A QUESTÃO INDÍGENA DO ALTO URUGUAI GAÚCHO

Otacílio Vanzin
Gilson Nascimento

RESUMO
O presente trabalho aborda a temática sobre a questão indígena no Brasil está ainda mal resolvida. O mesmo ocorre no Rio Grande do Sul, especialmente no Alto Uruguai. O objetivo do estudo esta longe de ser pacificado. Sabidamente, na nossa região, em que, existe grande a incidência de terras indígenas, subsistem demandas ainda não pacificadas.

Palavras-chave: Indígena. Direitos. Alto Uruguai.

INTRODUÇÃO

A questão indígena no Brasil está ainda mal resolvida. O mesmo ocorre no Rio Grande do Sul, especialmente no Alto Uruguai. A grande maioria das questões pendentes ou recentemente definidas se situa nesta região gaúcha. A explicação histórica é que se trata de uma região de matas, que caracterizou o último refúgio dos indígenas, acostumados a este habitat, de onde provém inclusive seu nome Caaingang (caá: mata; ingang: habitante). Os caaingangues foram assim denominados por Telêmaco Borba, em 1882, que deu este nome genérico a diversos grupos com outras denominações, masque, via de regra, viviam embrenhados nas florestas remanescentes do Alto Uruguai, seu último refúgio.

OBJETIVOS

Analisar sobre a questão indígena no Brasil está ainda mal resolvida. O mesmo ocorre no Rio Grande do Sul, especialmente no Alto Uruguai. O objetivo do estudo esta longe de ser pacificado. Sabidamente, na nossa região, em que, existe grande a incidência de terras indígenas, subsistem demandas ainda não pacificadas.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho monográfico utiliza-se do método dedutivo, em que parte-se de conceitos e idéias gerais para se chegar a conclusões específicas. A estratégia metodológica é a pesquisa bibliográfica, eis que pautada na leitura, análise, síntese, interpretação e dedução de conceitos, obras e autores, bem como da leitura da legislação brasileira necessárias para a fundamentação do tema em estudo.

DESENVOLVIMENTO

A questão indígena no Brasil está ainda mal resolvida. O mesmo ocorre no Rio Grande do Sul, especialmente no Alto Uruguai. A grande maioria das questões pendentes ou recentemente definidas se situa nesta região gaúcha. A explicação histórica é que se trata de uma região de matas, que caracterizou o último refúgio dos indígenas, acostumados a este habitat, de onde provém inclusive seu nome Caaingang (caá: mata; ingang: habitante). Os caaingangues foram assim denominados por Telêmaco Borba, em 1882, que deu este nome genérico a diversos grupos com outras denominações, mas que, via de regra, viviam embrenhados nas florestas remanescentes do Alto Uruguai, seu último refúgio.

No início do século XVII, estimava-se, no Rio Grande do Sul, uma população de cerca de 500.000 índios, divididos entre os gês, os guaranis e os pampeanos ou charruas.

Foram dizimados por peste, em torno de 1610 e especialmente pela ação dos bandeirantes, que os aprisionavam para escravizá-los.

Há notícia de que os habitantes das matas do Alto Uruguai teriam vindo do Estado de São Paulo, premidos pelo avanço da ocupação das terras por outras etnias. A verdade é que, o local onde puderam se refugiar é a nossa região, em razão as densas matas que ainda existiam e que proporcionavam alguma proteção.

Não houve aldeamentos similares às missões jesuíticas dos Sete Povos. Até o século XVIII, mantiveram-se esparsos em pequenos grupos no interior da mata sobrevivendo de caça, pesca e coleta, nos moldes de seus antepassados.

Por volta de 1850, era muito forte a pressão por novas terras de colonização, em decorrência da imigração que já se iniciara com alguma intensidade. Havia a intenção dos governantes da província do Rio Grande do Sul de agrupar os índios em aldeias, a fim de possibilitar o loteamento das terras a serem vendidas (a Lei nº 601 de 1850, denominada de Lei de Terras, estabelecia esta a forma de apropriação do solo, daquela data em diante). Em razão disto, vastas áreas deveriam ser "desocupadas" por seus habitantes possuidores, a fim de viabilizar a colonização.

São estabelecidos os aldeamentos de Nonoai, Campo do Meio e Colônia Militar de Caseros. Muito indígenas, contudo, ainda continuavam no meio das matas, em razão de não se acostumarem à vida sedentária. Surgem figuras lendárias, algumas de resistência, como o cacique Doble e o cacique Nonoai.

Com o advento da República, a Constituição de 1891 estabeleceu que as terras devolutas passariam ao domínio dos Estados. Criou-se, contudo o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão Federal, estabelecido pelo Decreto nº 8.072 de 20 de julho de 1910, com atuação a partir de 7 de setembro do mesmo ano. Em 1967, criou-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, que haveria de substituir todos os órgãos de amparo aos índios brasileiros, fornecendo-lhes tutela.

> A partir de 1911, foram demarcadas, no Rio Grande do Sul, 12 áreas de assentamento indígena, um total de 98 mil hectares. Mas simultaneamente o chão gaúcho começava a ser riscado por novas estradas, muitas mais do que aquelas picadas que, em meados do século XVII, já facilitavam a chegada dos colonizadores ao território índio. Mais pressionados, os caingangues foram, e mais terras perderam. Em 1940, novos imigrantes chegaram ao Alto Uruguai. Em 1941, quatro aldeias – Nonoai, Ligeiro, Guarita e Cacique Doble – deixaram de ser administradas pelo Estado e passaram para o SPI. (Wagner, Carlos et alii. A saga da nação caingangue no Rio Grande do Sul – A Guerra dos Bugres, Porto Alegre, Tchê Editora Ltda., 1986, p.19).

Entre 1949 e 1962, ocorreram investidas contra as terras indígenas, subtraindo-se-lhes áreas importantes, sob o pretexto de uma reforma agrária.

O certo é que a população de caingangues, no Rio Grande do Sul, distribuída em 10 toldos ou postos indígenas, localizados na margem esquerda do Rio Uruguai, no ano de 1953, ocupava uma área de 51.940 hectares e possuia 3.671 indivíduos.

A filosofia positivista adotada pelos governantes brasileiros do início da República, bem como pelos governantes do Rio Grande do Sul, a partir da constituição castilhista, dava significativa atenção à causa indígena. Nos relatórios administrativos dos Presidentes do Estado, desde o início da República até o Estado Novo, sempre se reserva um capítulo para expor a situação dos indígenas. Nos planos de colonização se recomenda que sejam destinadas e demarcadas terras "com largueza" para populações e grupos indígenas, que ainda vivem nas matas. A discriminação das terras para a colonização deveriam respeitar os antigos habitantes, destinando-lhes terras suficientes para a sua subsistência.

Posteriormente, foram subtraídas destas áreas quantidades significativas, quiçá ao exame do pequeno número de índios existentes no seu interior.

Veja-se, exemplificativamente, o toldo indígena de Nonoai.

Da área indígena originária estabelecida em 1910, com 34.900 hectares, foi retirada parte considerável. O decreto estadual nº 658, de 10 de março de 1949, de autoria do então governador Walter Jobim, criou a Reserva Florestal de Nonoai, com 19.998 hectares. Em tese, este parque florestal integraria a área indígena original. Este argumento é brandido pelos índios na retomada de suas terras e nas tratativas de demarcação.

Para complicar ainda mais a situação, o decreto estadual nº 685 de 10 de julho de 1962, assinado pelo então governador do Estado Leonel de Moura Brizola, desmembrou do Parque Florestal a quantia de 2.499 hectares, para assentamento de colonos e que veio a constituir a Quarta Secção, do Município de Planalto. Veja-se que foram outorgados os competentes títulos de domínio para cada um dos agricultores assentados. Por óbvio, que haveriam de ser desapossados de suas propriedades com a demarcação feita após a Constituição de 1988, que estabelecida 5 anos de prazo para que fossem discriminadas e demarcadas as áreas indígenas.

Anteriormente, nos anos 60 e 70, as terras indígenas foram arrendadas para colonos sem terra, que foram expulsos nos anos de 1978, em número de aproximadamente 3.000. Estes cultivavam as terras indígenas, arrendando-as com o consentimento da FUNAI. Decidida a sua expulsão pela comunidade indígena, tiveram assinado o prazo de 24 horas para se retirarem, escoltados por policiais militares. Foi a chamada "Guerra dos Miseráveis", uma vez que se travava em dois grupos de despossuídos. Apenas para completar a informação, os colonos expulsos da área indígena foram reassentados pela Cooperativa Canarana no Norte do Mato Grosso, onde foram organizadas agrovilas sob a supervisão e coordenação do pastor Norberto Schwantes, deputado constituinte que veio a falecer durante a elaboração da Constituição de 1988.

Com o advento da Constituição Cidadã, a questão indígena recebeu atenção especial. O artigo 231, § 1º, definiu as terras indígenas, não deixando dúvidas sobre a sua natureza. Isto, contudo não basta para solucionar a questão. Senão vejamos:

O parágrafo 2º, do mesmo artigo estabelece: "§ 2º. As terras tradicionalmenteocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes."

Juridicamente, a propriedade destas terras é da União, cabendo às comunidades indígenas o seu usufruto.

Persiste pendente a interpretação do que se deva entender por terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, uma vez que, em modo imemorial, todo o território brasileiro estaria englobado nesta classificação.

A interpretação dada pelo Supremo Tribunal Federal aponta para a Súmula nº 650:"Os Incisos I e XI do art. 20 da CF não alcançam terras de aldeamentos extintos, ainda que ocupadas por indígenas em passado remoto."

Há, portanto, uma circunstância a ser esclarecida, qual seja a da ocupação tradicional. A inclinação, ao que parece, é no sentido de se considerar a situação de fato de ocupação, por ocasião da promulgação da Constituição de 1988, gerando, contudo, acalorados debates entre as partes, eis que cada caso possui as suas especifidades.

Ademais, o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em seu artigo 67, assinava à União o prazo de cinco anos, a contar da promulgação da Constituição para que fossem demarcadas as terras indígenas, o que sabidamente está muito longe de ser concluído, já decorridos mais de 25 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, trata-se de uma questão longe de ter sido pacificada. Sabidamente, na nossa região, em que, por motivos já expostos, é grande a incidência de terras indígenas, subsistem demandas ainda não pacificadas. Tem-se, de um lado, a propriedade indevidamente transferida a agricultores, que se sentem lesados, uma vez que pagaram pela titulação de suas terras e ostentam registro da propriedade, e, de outro, a legítima aspiração das comunidades indígenas, entendendo ser também legítima a sua aspiração de retomar suas terras.

REFERÊNCIAS

PINTO, AntonioLuis de Toledo et al. **VadeMecum Saraiva**. 18. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2014.

Wagner, Carlos,et al. **A saga da nação caingangue no Rio Grande do Sul** – A Guerra dos Bugres, Porto Alegre, Tchê Editora Ltda., 1986.

DIREITOS FUNDAMENTAIS E A UNIÃO HOMOAFETIVA

Pablo Henrique Caovilla Kunen
Daniel da Luz

RESUMO

No ordenamento jurídico brasileiro, através da Constituição Federal de 1988, consagrou-se a dignidade da pessoa humana e a justiça como fundamento do Estado, elevando ao status de direito fundamental, além de ter positivado diversos direitos fundamentais dos cidadãos. Deste modo, pode-se dizer que os direitos fundamentais são os direitos considerados básicos para qualquer ser humano, independentemente de condições pessoais específicas.

Palavras-chave: Direitosfundamentais. Constituição Federal. União homoafetiva.

As dimensões dos direitos fundamentais estão estabelecidas como gerações de direitos humanos. Sendo assim, pode-se classificá-los, segunda a doutrina aplicável ao tema, como direitos de primeira, segunda, terceira e quarta geração de direitos e alguns doutrinadores que entendem que existe uma quinta geração, que seria o direito à democracia e à informática. Os direitos de primeira geração são relacionados à pessoa, individualmente (ex: direito a liberdade de crença); os direitos de segunda geração são aqueles destinados aos grupos sociais (ex: direito à saúde, educação); os direitos de terceira geração são aqueles considerados transindividuais, da coletividade.

São definidos como fundamentais os direitos que compõe o mínimo necessário para a existência da vida humana e de forma digna, sendo que a sua evolução histórica está ligada aos direitos humanos propriamente ditos. Com o passar dos tempos e da evolução da sociedade, buscou-se a modificação das tutelas requeridas e abriu-se espaço para surgimento de novos direitos. Passou-se dos direitos fundamentais clássicos – consistentes na simples omissão do Estado – para os direitos fundamentais de liberdade e de poder exigir uma atitude mais positiva por parte do Estado.

Destarte, os direitos fundamentais possuem um *status* positivo ou social que permitem ao indivíduo cobrar uma ação do Estado no intuito de melhorar sua condição de vida, por exemplo, com a adoção de políticas públicas, sobretudo em relação as minorias.

José Afonso da Silva discorre que o reconhecimento dos direitos fundamentais do homem, em enunciados explícitos das declarações de direitos, é coisa recente, e está longe de esgotarem suas possibilidades, já que cada passo na etapa da evolução da Humanidade importa na conquista de novos direitos. Mais do que conquista, o reconhecimento desses direitos caracteriza-se como reconquista de algo que, em termos primitivos, se perdeu, quando a sociedade se dividira entre proprietários e não proprietários.[66]

Desse modo, a correlação entre princípios constitucionais como da dignidade da pessoa humana e da proporcionalidade com os direitos fundamentais é abordada com maestria por Robert Alexy, em sua obra *Teoria dos Direitos Fundamentais*, o qual reconhece o caráter especial da dignidade humana. Para Alexy, o conceito de direitos fundamentais pode assim ser definido:

> Segundo as definições que acabam de ser formuladas, de caráter ainda provisório, são normas de direito fundamental somente aquelas normas que são expressas diretamente por enunciados da Constituição alemã (disposições de direitos fundamentais).[67]

[66]SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 9ªed. São Paulo: Malheiros, 1992, p. 137.
[67] ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. 2ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2012, p. 69.

Robert Alexy leciona que a dogmática dos direitos fundamentais visa uma fundamentação racional de juízos concretos de dever-ser. Ocorre que, tal racionalidade exige que o caminho percorrido pelos juízos a respeito das disposições de direitos fundamentais seja acessível a controles intersubjetivos. Por tal motivo, a clareza da estrutura das normas, dos conceitos e formas argumentativas de direitos fundamentais é importante.

Nesse diapasão, os direitos fundamentais são prerrogativas das pessoas necessárias para assegurar uma vida digna, em atenção ao princípio da dignidade da pessoa humana. Ademais, do ponto de vista formal, os direitos fundamentais constituem as matrizes de todos os demais, dando-lhes fundamento, e sem eles não se pode exercer muitos outros. Os direitos fundamentais devem estar garantidos pela Constituição, que origina e valida todas as demais leis que criam ou garantem os demais direitos.[68]

A vista disso, e com base nos direitos fundamentais preconizados pela carta da república, cabe ao Estado tutelar e proteger essa nova forma de família. Positivando no ordenamento jurídico, e regulamentando o que hoje já é uma realidade mundial.

Assim, ao longo dos anos, o conceito de família passou por diversas transformações, deixando uma forma tradicional, composta por pai, mãe e filhos, e passando a ser integrada por outros entes unidos pela afetividade. Frente a esse contexto, alguns paradigmas vêm sendo quebrados, sobretudo em uma sociedade patriarcal e preconceituosa, que ainda apresenta resistências a união homoafetiva entre pessoas do mesmo sexo.

O Supremo Tribunal Federal, julgando uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, versando a respeito do reconhecimento da união homoafetiva como entidade familiar, equiparou a união estável em todos os seus efeitos na esfera jurídica. Através desta decisão prevaleceu o respeito a dignidade da pessoa humana, onde todos devem ser tratados com igualdade em direitos e obrigações.

Percebe-se, assim, que a família deixou seu modelo tradicional, ou seja, aquele construído através do casamento entre homem e mulher, passando a aceitar outras formas de arranjos familiares. Embora não se tenha nenhuma legislação específica, a jurisprudência tem priorizado a dignidade da pessoa humana, permitindo a formalização legal do vínculo conjugal de pessoas que embora de mesmo sexo são unidas pelo afeto.

Portanto, o presente artigo visa dissertar acerca dos direitos fundamentais, sua conceituação e abrangência, bem como abordar sobre a classificação das diversas dimensões abordadas pelos principais teóricos acerca dos direitos fundamentais, sem, no entanto, aprofundar-se demasiadamente no assunto, ante sua amplitude. Por conseguinte, abordar-se-á acerca da positivação dos direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro, com ênfase ao reconhecimento da união homoafetiva como direito fundamental da pessoa.

REFERENCIAL

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

BOBBIO, Norberto**. O positivismo jurídico.** Tradução e notas de Márcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

[68]Níveis de Efetivação dos Direitos Fundamentais Civis e Sociais: um diálogo Brasil e Alemanha, Robert Alexy ...[et al.] (orgs.) Joaçaba, Editora Unoesc, 2013, p. 283.

BONAVIDES, Paulo Bonvides. **Curso de Direito Constitucional**. 18. ed. Brasil: Malheiros, 2006.

PIMENTA, José Roberto Freire. A eficácia imediata dos direitos fundamentais individuais nas relações privadas e a ponderação de interesses. Disponível em http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/jose_roberto_freire_pimenta.pdf Acessado em: 31 jul. 2014.

ALEXY, Robert...[et al.] (orgs.) **Níveis de Efetivação dos Direitos Fundamentais Civis e Sociais:** um diálogo Brasil e Alemanha, Joaçaba, Editora Unoesc, 2013.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Alvaro de. O processo civil na perspectiva dos direitos fundamentais. Disponível em http://www.abdpc.org.br/abdpc/artigos/Carlos%20A%20A%20de%20Oliveira(6)%20-%20formatado.pdf. Acesso em: 28 jul. 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 1992.

LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O REFLEXO DAS GUERRAS PÓS-COLONIAIS NAS OBRAS *NÓS MATAMOS O CÃO-TINHOSO*, DE LUIS BERNARDO HONWANA E *O DIA EM QUE O PATO DONALD COMEU PELA PRIMEIRA VEZ A MARGARIDA*, DE JOÃO MELO

Patrícia Simone Grando
Vanderléia Skorek
Silvia Helena Niererauer

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um estudo inicial do projeto de pesquisa e do grupo de estudo: "Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e as Guerras Pós-Coloniais – o Exemplo de Angola e Moçambique" e visa constituir uma reflexão teórica e crítica acerca da formação da identidade de países africanos lusófonos, em especial Angola e Moçambique. O estudo objetiva apresentar um panorama das guerras pós-coloniais nestes dois países para, a seguir, apontar para um presente ainda em construção. Através de dois autores representativos, João Melo e Luís Bernardo Honwana, buscamos resquícios de um olhar revisionista sobre as questões coloniais e pós-coloniais, como possibilidade de criar uma identidade própria, legítima e independente. Para tanto, o referencial teórico terá seu aporte em estudiosas como Inocência Mata, Jane Tutikian, Rita Chaves, Laura Padilha, dentre outros.

Palavras-chave: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Guerras Pós-Coloniais. Angola e Moçambique.

INTRODUÇÃO

O termo pós-colonial ainda é muito debatido e causa discussões do que deve abranger. Inocência Mata (2007), usa o termo relacionado a toda a cultura afetada pelo processo imperial a partir do momento da colonização até o momento presente, a autora questiona o que seria realmente uma Literatura pós-colonial, para ela não tem a haver com a linearidade do tempo, mas sim com o processo que acontece após a descolonização, ou independência política dos países africanos. Além do que o colonial está sempre presente, o que possibilita moldar e sonhar com o futuro. O colonial continua a agir, agora de outras formas, se uma vez quem dominava era externo, agora a dominação é interna.

A literatura africana acaba por ser subsidiária dos saberes que as Ciências Sociais e Humanas proporcionam, pois constam de sociedades independentes há pouco tempo, sem escritos, e "padecendo de um constrangimento que diz respeito ao facto de o homem africano continuar a ser objeto e raramente sujeito do conhecimento científico" (MATA, 2007, p.27-28). Assim, a literatura africana enuncia problemas, éticos, sociais, políticos, econômicos e ideológicos, indo além de sua natureza primária – a ficcionalidade.

Desde os períodos coloniais, quando a liberdade de expressão estava cercada, o ponto de partida da literatura era o "conteúdo histórico", pois o autor, consciente de sua responsabilidade social e seu dever ético com a sociedade faz suas personagens dizerem, dando voz aqueles que estão à margem da "voz oficial", dai, então, dizer que a literatura dá lugar ao indizível.

Temos que lembrar que cada país tem traços específicos de pós-colonialismo, por isso pretendemos, com esse projeto, estudar dois países africanos – Angola e Moçambique e,a partir de então, fazer relação entre sua literatura, identificando as relações de semelhanças e diferenças, de rupturas e continuidades ocorridas nesse período pós-colonial. Falamos em relações de diferenças e semelhanças, pois mesmo que não possamos esquecer os pormenores de cada país africano ex-colônia, devemos ter em mente que existem traços generalizantes. "Não admira que no caso dos sistemas

literários dos países africanos de língua portuguesa haja lugares persistentes que percorrem as literaturas, como é o caso da utopia libertária". (MATA, 2007, p. 34).

O fato de esses países terem "conquistado" independência política, não quer dizer "independência real e de liberdade, como prova a literatura que tem revelado e denunciado a internalização do outro no pós-independência". (MATA, 2007, p. 39).

ESTUDOS INICIAIS

Para iniciarmos este estudo, nos baseamos no livro "*A Literatura Africana e a Crítica Pós-colonial: reconversões*", de Inocência Mata, neste caminho, analisamos os contos "*Nós Matamos o Cão-Tinhoso*", de Luis Bernardo Honwana, e "*O Dia Em Que O Pato Donald Comeu pela Primeira vez a Margarida*", de João Melo.

Nós matámos o Cão Tinhoso(1964), pode ser considerado um projeto literariamente moçambicano, foi lançado na década de 60 por Luís Bernardo Honwana. A história se passa em Moçambique, nos insere, enquanto leitores, nas violentas estruturas sociais da época. Ao considerarmos a linguagem da história, notamos que o autor usa-se do português fundamentalenriquecido com aquisições linguísticas moçambicanas. Narrada por uma criança inocente, o conto vai revelando-se com um grau de violência espantoso, a história, aparentemente sem importância, resulta na impressãodo tempo arrastado, que parece não passar, provoca no leitor um desconforto, surgindo um estranhoefeito, a impressão de que talvez o que está sendo contado não seja a realidade que aparecerá nas páginas seguintes.

Durante a leitura somos envolvidos pelo que está sendo contado, assim partilhamos do sofrimento daquele cão, e também do próprio menino, que também é o narrador do conto, em certo ponto, até nos penalizamos, tendo em vista que o envolvimento deste na morte do cão ter sido involuntária. A história revela-se cruel e absurda com a morte do pobre cão.

Nós matámos o Cão Tinhoso questiona a situação de discriminação racial, tem claros componentes político-ideológicos, todavia, esboça com clareza uma problemática ética, concentrando em si mesma essas propostas políticas e ideológicas. De um lado vemos a opressão, a violência e a injustiça, onde o sacrifício do cão pode ser visto como uma metáfora de todo um povo ou país inteiro, ai também encontra-se o sistema colonial, senil, encanecido e já sem forças para enfrentar uma nova força que busca o progresso de Moçambique. Deoutro lado tem-se, involuntariamente o narrador, que sofreu pelo crime que cometeu.

No segundo conto, notamos que João Melo busca, em sua escrita recuperar parodicamente certos personagens, como o Pato Donald e Margarida, personagens infantis de quadrinhos da *Disney*, ele brinca com a obra parodiada, trazendo-as ao continente africano e dando-lhes um novo contexto. *O dia em que o Pato Donald comeu pela primeira vez a Margarida*(2006) já ousa expressando ao leitor que não se trata de um conto habitual, mas deixa claro que ali o leitor encontrará histórias marcadas pelos traços da oralidade, característicos da cultura angolana, assim aproxima-se daquilo que Simões Lopes Neto chama de causos e mesmo à literatura angolana marcada por traços orais.

Em *O dia em que o Pato Donald comeu pela primeira vez a Margarida*,o escritor, jornalista e professor, procura a motivação erótica demaneira curiosa, mostra o erotismo de forma escancarada, mencionandoformas de violência geralmente pautadas a encontros aleatórios e causaisnos quais os corpos procuram serenar a urgência de sexo. Com isso o escritor expõemum erotismo que é fortementeperturbador com relação não apenas ao contexto de enunciação de seus contos,mas também à exposição de relações amorosas contrárias ao senso comum. Haja vista que o erotismo presente nos contos

funciona, como umaestrutura de desestabilização e de enfrentamento, para isso usa expressões mais duras, dando tom de forte realismo e se afastando de visões românticas.

A leitura do conto, precisa ser atenta aouso intencional da ironia e da crítica, não deixando escapar os recursose os elementosimportantes do discurso de narradores nada dignos de fé.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Tratando-se este, de um estudo inicial, consideramos cedo para uma conclusão com teor mais definitiva, uma vez que esta é a semente inicial de um estudo que ainda está por florescer, a certeza nos bons frutos que devem ser colhidos continua forte refirmando assim a importância deste estudo, apoiado e apoiandoa lei federal nº 10.639, de 2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todos os estados brasileiros. Desse modo, com a divulgação dos resultados a serem alcançados pela pesquisa, qualifica-se, inclusive a prática docente dos participantes do projeto e do grupo de estudo, integrando ensino e pesquisa de forma imbricada e multidisciplinar.

REFERÊNCIAS

HONWANA,Luis Bernardo.**Nós Matamos o Cão-Tinhoso.** Editora Afrontamento. Porto, 1964. Disponível em www.fnac.pt/Nos-Matamos-o-Cao-Tinhoso-Luis-Bernardo.../a239986. Acesso em: 07 out. 2014.

MATA, Inocência. **A Literatura Africana e a Crítica Pós-colonial:** reconversões. Editorial Nzila. São Paulo, Luanda, Angola, 2007.

MELO,João. **O Dia em que o Pato Donald comeu pela primeira vez a Margarida**. Editorial Caminho AS. Lisboa, 2006.

A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA DISCIPLINA DE LITERATURA BRASILEIRA

Luana Teixeira Porto
Rafael da Cruz Freitas

RESUMO
Este estudo aborda a identidade do negro no livro didático e, para realizá-lo, foram selecionadas duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio disponibilizados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) sendo estas: *Português: linguagens,* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; *Novas Palavras,* de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. O objetivo da análise dos livros didáticos de acordo com essa temática é identificar a presença do negro na história da literatura evelada nos livros didáticos de literatura brasileira.

Palavras-chave: Identidade do negro. Livro didático. Ensino. Literatura brasileira.

INTRODUÇÃO

Como o negro é apresentado na literatura brasileira, nos discursis históricos, nos livros didáticos? Será uma construção de imagem que favorece a compreensão da história do negro no Brasil, de suas dificuldades em se firmar como “gente” da nação, como sujeito importante para a formação do país? Sabendo que desde a colonização portuguesa no Brasil o negro tem sido tratado de forma hostil e sendo vítima de diferente sformas de discriminação e exclusão social, é importante observar o que se produz como “conhecimento” ou “verdade” sobre o negro e sua identidade em materiais didáticos que são destinados a escolas públicas brasileiras.

Interessa investigar se há uma representação do negro e uma afirmação de sua identidade que leve em conta a história de segregação racial e social imposta aos negros desde o processo de escridão no Brasil e a constância de práticas de discriminação ao longo da história. Contudo, uma reflexão sólida sobre esse tema demandaria uma análise de muitas obras, incluindo as literárias e as não literárias, as críticas, as didáticas produzidas em diferentes momentos da história brasileira, o que seria inviável em um trabalho de iniciação científica. Considernado isso, o foco deste estudo é a representação do negro em materiais didáticos que são destinados ao ensino público brasileiro através do Programa Nacional do Livro Didático.

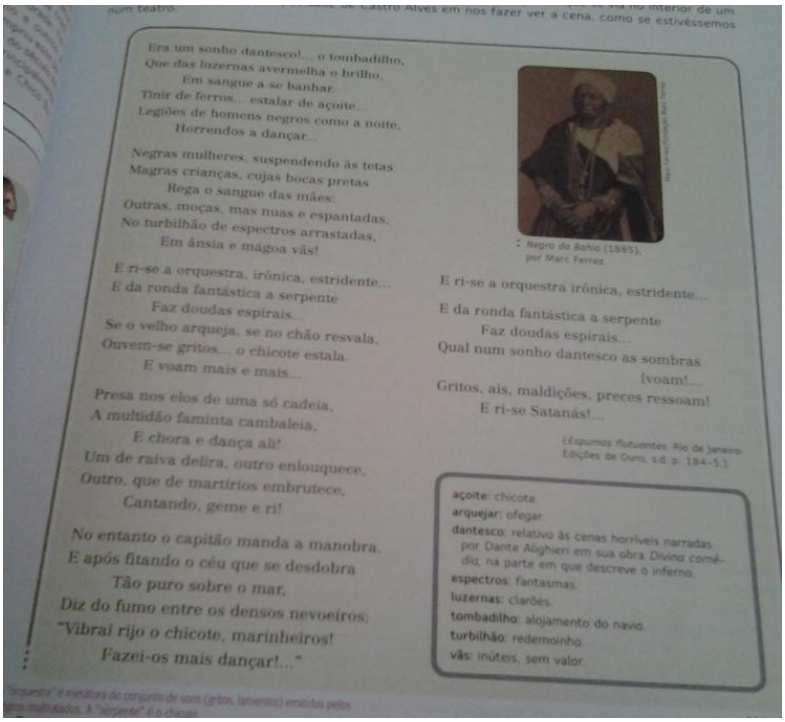
Para a discussão da temática proposta, foram eleitos três livros didáticos do PNLD: *Português: linguagens,* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; *Novas Palavras,* de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. O objetivo deste estudo é identificar a presença do negro na história da literatura revelada nos livros didáticos de literatura brasileira, buscando inter-relacionar literatura e sociedade no Brasil e a imagem do negro ao longo da literatura proposta para ser ensinada na escola.

A IDENTIDADE DO NEGRO NO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE APOIO PARA A DISCIPLINA DE LITERATURA BRASILEIRA

Considerando o contexto apresentado anteriormente – Brasil colônia – e a periodização da literatura brasileira, nota-se que a identidade negra no livro didático referente ao primeiro ano do Ensino Médio não é mostrada, porquanto a situação social do negro – escravidão – não é retratada nos períodos literários que compõem a literatura

colonial, pois a questão a condição do negro como ser humano ainda não era tradada como uma problemática. Contudo, a visão social da época era de que a escravidão de um “povo sem alma” e, por consequência, menos desenvolvido era normal e por isso não deveria ser tradada como uma mazela social.

Como os livros selecionados para realização da análise seguem a periodização histórica da literatura, os primeiros traços da identidade negra aparecem no livro destinado ao segundo ano do Ensino Médio nos estudos sobre a era romântica da literatura brasileira. Estes primeiros traços aparecem mais especificamente na poética de Castro Alves que faz parte da terceira geração romântica, ou condoreira, com a apresentação de *Navio Negreiro* no qual Alves retrata as condições desumanas em que os escravos eram trazidos da África para o Brasil. Este primeiro traço do negro a aparecer no livro didático apresenta o sujeito como sofredor, não das mazelas da sociedade, mas sim da crueldade humana e também já indica a quais opressões físicaseram submetidos os escravos negros, como grilhões, chibatadas no pelourinho e, adicionada a estas, a opressão religiosa condenando a castigos físicos a realização de suas próprias religiões. Também se constitui aqui, numa abordagem social, o sentido de equidade entre a raça humana apresentando, como forma de protesto contra o pré-conceito racial, a condição histórica e social de sujeito sem importância, o que é refletido na identidade negra nos próximos períodos, como retratado na imagem a seguir retirada do livro *Português: Linguagens,* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães referente ao segundo ano do Ensino Médio.



Era um sonho dantesco!... o tombadilho,
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras, moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra, irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Presa nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que de martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra,
E após fitando o céu que se desdobra
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."

Negro da Bahia (1865), por Marc Ferrez.

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Qual num sonho dantesco as sombras
[voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...

(Espumas flutuantes. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s.d. p. 184-5.)

açoite: chicote.
arquejar: ofegar.
dantesco: relativo às cenas horríveis narradas por Dante Alighieri em sua obra *Divina comédia*, na parte em que descreve o inferno.
espectros: fantasmas.
luzernas: clarões.
tombadilho: alojamento do navio.
turbilhão: redemoinho.
vãs: inúteis, sem valor.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES,2013, p.163.

O segundo traço da identidade do negro no livro didático é mostrado também nos livros referentes ao segundo ano do Ensino Médio no período literário denominado Naturalismo. A análise deste período literário realizada por ambos os livros selecionados apresenta a condição geral da sociedade pobre que vive no Rio de Janeiro, cidade que foi capital do período Imperial e posteriormente da República da Espada e Velha. Mas, apesar de se concentrar numa análise geral da sociedade, ao se deter sobre a obra de Aluísio Azevedo, os livros didáticos também apresentam os traços do sujeito negro após a

lei do ventre livre, escravos alforriados por seus senhores e libertos pela lei Aurea. Não nenhuma espécie de distinção entre os sujeitos, pois estes se encontram na posição de marginalizados pela sociedade e sua situação ante aos “brancos” não é modificada. Porquanto a mucama se tornou empregada doméstica e aqueles que cuidavam da colheita tornaram-se trabalhadores de atividade pesada. Assim, a identidade retratada no livro didático ainda não abandona a característica de sofredor – agora das mazelas impostas pela sociedade dominante – e a esta se adiciona a identidade de sujeito que luta pela própria existência humana e também de suas famílias.

O terceiro traço da representação da identidade negra no livro didático tem suas primeiras delineações mostradas no modernismo brasileiro nas obras de Jorge Amado e o sujeito é identificado como o ser que busca a liberdade cultural, para poder exercer a cultura de seus ancestrais (religião), ainda como sofredor das mazelas da sociedade – sem conhecimento ou cultura considerada culta – e também como sujeito que busca se libertar das condições impostas socialmente.

Todavia, o terceiro traço é representado com mais força na literatura contemporânea, não brasileira, e sim africana. Quando os autores apresentam as literatura provenientes de Angola e Moçambique, o sujeito não tem mais a identidade daquele que busca liberdade, e sim a de libertador e buscador da identidade nacional. Este retrato do sujeito negro contemporâneo apresentado pelo livro didático com base nas literaturas africanas mostra também – apesar de ainda haver sofrimento social pelas condições de extrema pobreza – um sujeito influenciado pela Revolução dos Cravos em Portugal e que luta mais efetivamente pela mudança social completa ou é estagnado permanentemente, como indicado nas obras do escritor moçambicano Mia Couto.

Estes três traços de identidade mostrados, dois nos estudos literários orientados pelos livros didáticos na literatura brasileira e um na literatura africana, indicam a construção de um sujeito social complexo que necessita de mais estudos sobre sua representação e construção na literatura. Pois desta forma, além da construção das identidades nacionais, também é será possível realizar com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio de escola pública.

CONCLUSÃO

Através do exame analítico realizado nas coleções escolhidas para produção deste trabalho, pode-se concluir que a identidade do negro representada nos livros didáticos e na literatura – num primeiro momento – é de sujeito marginalizado, sofredor das opressões sociais e também daquele que busca por sua voz de liberdade. Essa identidade pode encontrada, de acordo com o analisado, até o final do período conhecido como Parnasianismo, sendo levemente ocultada durante a primeira fase modernista.

Partindo do romance de 1930 até a contemporaneidade na literatura brasileira e africana, o negro passa ter uma nova identidade. É claro também que continua sendo o sujeito marginalizado, porém a representação de sujeito que busca pela liberdade é abandonada, assumindo o posicionamento de sujeito liberto que busca por sua identidade social (no caso da literatura brasileira) e pela identidade nacional (literatura africana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W.L. & PAULA, J.L.O. Sobre a adoção da escravidão africana no Brasil. In: **CES Revista on-line** (2006). Juiz de Fora (MG): Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Disponível em <http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2006/escravidao_africana_no_brasil.pdf> Acesso em: 25 set. 2014.

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. **Novas Palavras 1.2 e 3.** 2.ed. São Paulo: FTD S.2013.

CEREJA. William; MAGALHÃES, TherezaCochar. **Português***:* linguagens, 1, 2 e 3*.* 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

ANGOLA: VISÃO CALEIDOSCÓPICA, ESPAÇO MÚLTIPLO

Rejane Seitenfuss Gehlen

RESUMO

Delinear contornos da face identitária revelada através da contística do escritor João Melo é o objetivo mais amplo do presente estudo. Através do conto "O elevador", da obra *Filhos da Pátria*, pretende-se caracterizar a identidade angolana no contexto da pós-modernidade em que as marcas do colonialismo são sinais indeléveis no plano individual e do país. A análise contempla o sujeito angolano e as implicações decorrentes do neocolonialismo, representado pela antiutopia contemporânea e, no plano linguístico, pelas estratégias pós-modernas, especialmente a paródia, enquanto recurso de subversão pela linguagem. O conto revela, caleidoscopicamente, a cidade de Luanda e toda sua significação na história dos angolanos, trazendo ao plano da leitura as tessituras de um narrador comprometido com seu tempo e, sobretudo, revelador de um projeto de nação nunca construída. O espaço luandense é analisado como *locus* que visa a ser território dos angolanos, enquanto sujeitos livres numa terra igualmente livre, intento que se revela frustrado nas duas dimensões abordadas. Na intersecção entre história, literatura de compromisso social, pós-colonialismo e poética do espaço revela-se a Angola do Século XXI, múltipla e diversa. O *leitmotiv* do artigo é a reflexão sobre a identidade como construção do eu conjugado ao coletivo, perspectiva que ultrapassa a dimensão do texto para, numa atitude de resistência, referir-se ao questionamento da liberdade como condição da existência humana.

Palavras-chave: Angola. Construção identitária. Contemporaneidade. Território.

Delinear o traço identitário de uma pessoa é tarefa árdua que nos remete aos caminhos da psicologia e áreas a ela afins; desenhar um contorno da identidade de um país torna-se exponencialmente desafiante. A relação entre literatura e momento histórico remete-nos a uma rede intrincada de relações, movimentadas por fenômenos como neocolonialismo e globalização, em se tratando das literaturas dos países africanos de língua portuguesa, especialmente a literatura de Angola, nosso elemento de análise no presente texto.

A literatura angolana, inserida no contexto das produções literárias africanas de língua portuguesa, é abordada a partir do esforço de autonomia e busca de identidade, iniciado no período colonial. A consciência da africanidade, marcada pela contestação ao etnocentrismo e a atitude de recusa à dominação colonial, são aspectos significativos nesse período, no qual as formas de resistência se acentuam tanto em nível temático quanto de organização textual por meio de estratégias discursivas.

A crítica pós-colonial propõe a investigação mais abrangente das relações de poder, inclusive na organização dos rastros coloniais em sociedades por longo tempo submetidas à dominação estrangeira.

Ao estudar esse contexto, Inocência Mata enfatiza que a pós-colonialidade deve ser analisada considerando o aspecto colonizatório. Assim, nos cinco países africanos de língua portuguesa nos quais a liberdade de expressão foi cerceada em nome de ditos interesses nacionais, a literatura informa sobre os fatos omitidos pelo discurso oficial, apresentando-se como oposição ao discurso unilateral. Tal fator decorre do engajamento assumido pelos escritores ao transferirem objetos e valores da esfera discursiva para o plano estético e, desse, para posições éticas e ao próprio conhecimento histórico-cultural. O pós-colonialismo, como contestação e resistência a uma situação opressiva, não tem significação exclusiva de ulteridade, de modo que: "a pós-colonialidade africana contém muito de neocolonial, e do seu contrário, anti-neocolonial, e isso tem de ser considerado nos estudos pós-coloniais" (MATA, 2006, p. 338).

O conto "O elevador", da obra *Filhos da Pátria* (2008) possibilita a identificação de resquícios coloniais na sociedade angolana pós-colonial. A história baseada em fatos rememorados pela personagem Pedro Sanga tem a duração cronológica limitada ao

tempo em que o elevador faz o percurso para chegar ao destino da personagem: o oitavo andar. A estrutura textual organizada em nove fragmentos simula a trajetória pelos andares e leva ao terraço onde se dá o desfecho.

O questionamento acerca da adaptação leva a refletirsobre o momento histórico, revelador de uma situação ainda não explicitada, a que o narrador apresenta resistência expressa pelo forte tom de ironia:

> *status quo* (expressão que infelizmente tem caído em desuso, talvez porque, nos tempos que correm o *status quo*, é só um, ou seja, perdeu o *quo*, transformando-se em estado unânime e universal, também chamado global, de tal maneira que hoje praticamente mais ninguém luta contra o *status quo*, a não ser que tenha suficiente força anímica para suportar os rótulos pouco abonatórios com que passará imediatamente a ser designado), é não fazer ondas? É ser dócil, mesmo quando se é espezinhado? (Melo, 2008, p. 9).

A personagem Pedro Sanga vive um conflito de consciência revelado pelo jogo de sinônimos para a condição de adaptado. Pedro Sanga afirma que adaptação é luta, capacidade de enfrentar o mundo, denúncia contra as imperfeições do mesmo. A recordação da guerra pela libertação nacional traz ao contexto narrado a personagem Soares Manoel João, um radical defensor da independência de Angola, que busca inspiração em Agostinho Neto. Ao longo dos andares que se sucedem, a memória de Pedro Sanga evoca os diferentes momentos da vida de Soares Manoel João, cuja identificação começa pelo sobrenome português.

Valendo-se das condições incipientes da nação recém criada e de sua capacidade de "organização", o ex-lutador pela independência torna-se um dos primeiros capitalistas autóctones angolanos. Note-se através da personagem Soares/Funje com Pão/Camarada Excelência a exemplificação da situação referida por Frantz Fanon ao analisar a relação colonizador/colonizado. A elite nacional, ao tomar o poder, se apropria das riquezas e se torna cúmplice dos valores coloniais, consolidando princípios eurocêntricos, mesmo que isso signifique espoliar a própria nação.

Note-se que a personagem está no elevador, "um dos artefactos que, para recorrer a uma expressão popular, 'o colono levou' após a independência do país" (MELO, 2008, p. 13). O elevador, metáfora da presença do colonizador, conduz Pedro a seu destino: aceitar a proposta e adaptar-se aos olhos dos outros, aspecto que para si próprio significa humilhar-se. A pedra não resiste e sucumbe ao impacto do *status quo* pós-colonial.

Humilhado e, finalmente adaptado, Pedro ainda participa da comemoração com o antigo amigo. O pesadelo de Pedro Sanga, conduzido do chão de Angola ao alto de um moderno prédio, mexe com suas entranhas: "Apenas teve tempo de correr e agarra-se a um dos parapeitos do terraço, começando a vomitar, sem parar, cada vez mais agoniado. Enquanto o seu vômito se espalhava, ajudado pela brisa, pelas ruas adjacentes" (MELO, 2008, p. 26).

A viagem transforma-o no outro, antes repelido, agora assimilado. Não havendo o outro, fragmenta-se o eu e, consequentemente, fragmenta-se a identidade do indivíduo e da pátria imaginada real após a independência. Pedro Sanga torna-se a "pedra no meio do caminho" do franco avanço da corrupção.

A relação semântica do nome da personagem remete também a um elemento muito expressivo da cultura angolana, a Grande Mãe da Criação, deusa mítica em África, que se revela em três símbolos amplos de sua procedência: a árvore, a terra e a pedra (CARREIRA, 2006, p. 789) João Melo elege a última como elemento que fica subjacente ao texto, Pedro (pedra) Sanga (cântaro de barro em kimbundu) é da terra, do chão da

Pátria, não é das alturas, por outros edificadas. O leitor é deixado pelo narrador no alto do prédio, de onde passa a visualizar Luanda e, por extensão, vislumbrar Angola.

Para Santos (1999), o espaço pode ser compreendido como o conjunto de formas representativas de relações, ou mesmo uma estrutura representada por relações sociais que, segundo o professor, se manifestam por meio de processos e funções. Sob esta perspectiva, o espaço, considerado no âmbito de ação do homem, pode ser compreendido como a instância onde se articulam os homens que nele interagem, as tecnologias e a estrutura, cuja relação constitui um sistema a partir das dimensões culturais, econômicas e sociais. Nesse sentido, a disputa por espaços se liga ao sentido de territorialidade, termo aqui considerado em sua acepção de conjunto de ações, comportamentos de indivíduos ou grupos que tendem a afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos ou relações, combinando representações sociais e práticas espaciais.

Assim um espaço torna-se território se considerada a dimensão cultural e política. A territorialidade, conforme ensina Guattari (2007), caracteriza-se como fenômeno de origem psicológica, constituindo dimensões sociais e políticas, pois se projeta como movimento que afeta as percepções do sujeito em relação à sua posição e aos papéis desempenhados no território, este entendido como espaço de ação social de um grupo que se reconhece além dos limites ou fronteiras físicas, ou seja, a constituição do território está associada à concepção de nação, de compartilhamento de uma história.

A concepção de território assim constituída, vincula o termo ao aspecto dialético, já que a transformação de um espaço em território é uma ação que gera uma reação: há um processo desterritorialização e sua consequente rerritorialização. A desterritorialização envolve a separação do território das suas raízes sociais e culturais, enquanto na mesma perspectiva, a reterritorialização vem a ser a criação de novos vínculos em substituição aos perdidos.

João Melo, através da personagem Pedro Sanga, trabalha sob a perspectiva acima assinalada. Luanda não é mais o palco dos angolanos, é uma cidade que vive os desafios de ser um espaço dos angolanos em meio ao processo de neocolonização. A miséria e a pobreza são fatores excludentes que, somados aos problemas ainda decorrentes da guerra civil e da distopia, fazem de grande parte da população filhos sem pátria.

O conto “O elevador” é significativo porque apresenta um microcosmo no qual a presença do colonizador é ainda forte, ou seja, o próprio elevador, enquanto espaço não-angolano, reforça a desterritorialiação de Pedro Sanga: aceitar a proposta do antigo companheiro de luta pela independência é a marca da dependência e da adaptação. O espaço, tomado “como categoria de representação, como conteúdo social – portanto reconhecível extratextualmente – que se projeta no texto” (BRANDÃO, 2005, p. 214) é o lugar da opressão, ou seja, o elevador por toda sua significação já apontada anteriormente é pertencimento do outro; Pedro Sanga no esforço de reconhecer-se angolano não ocupa lugar no aparelho que vai muito além da noção de espacialidade, enquanto categoria física. A trajetória de Pedro Sanga, portanto remete à desterritorialização na medida em “olhar estrangeiro” para as coisas sua volta provoca um desajuste da personagem em relação ao lugar a que pertencia.

Partindo da ideia de que território é aquele espaço de estabilidade e organização, a ação de desterritorializar é uma ação de desordem, de fragmentação para buscar encontrar novos saberes, menos instituídos, adotando uma percepção diferenciada que está pronta para descobrir novas ideias além das previstas, conforme nos ensina Guattari. O processo de desterritorializar carrega, portanto, no seu bojo a reterritorialização, já que o sujeito busca um novo ajustamento que significa a proposição de uma mudança ou adaptação ao que se apresenta. Esta parece-nos ser a situação da personagem em estudo. Pedro Sanga vê o território angolano sob a ótica da horizontalidade, do

compartilhamento de saberes e culturas próprias de sua terra, o elevador o conduz à perspectiva da verticalidade, praticada pelo antigo companheiro, reprodução do pensamento do colonizador. Neste sentido, julgamos pertinente trazer ao texto o pensamento de "o território, imerso em relações de dominação ou de apropriação sociedade-espaço, desdobra-se ao longo de um continuun que vai da dominação político-econômica mais concreta e funcional à apropriação mais subjetiva e/ou cultural simbólica (HAESBAERT, 2004, p. 95-96).

Novamente Luanda é a metonímia da pátria que não acolhe os filhos, trata-se de um angolano desterritorializado numa terra que não é sua. O processo de exclusão social cria um não-lugar, no caso do conto sob análise, o musseque luandino. Nele não há espaço para estar tampouco para ser, uma ameaça que do aspecto físico expande-se ao contexto da constituição identitária. Um menino que não pode voltar a sua aldeia, destruída pela guerra também não pode ser parte do espaço em que se encontra, não é mais a criança inocente que chora a morte dos seus, também não se sente um cidadão. João Melo nos apresenta uma face caleidoscópica, cuja identidade é de difícil reconhecimento.

Não há marcas de territorialidade na Luanda de Pedro Sanga porque não ocorre a apropriação física, tampouco simbólica do espaço, este ocupado pelas marcas do colonizador num passado ainda próximo e presentemente pela globalização está vazio para os seus. Longe está a Luanda que rebatizou Luandino Vieira, assim como distante está a Angola dos antepassados.

Não há como fugir, é preciso ressignificar o espaço e torná-lo território, ou seja, reterritorializar-se. O desafio dos países em que a modernidade tardia forjou um salto temporal é a resistência às novas formas de intervenção, para tanto o fortalecimento da noção identitária coloca-se como tema de relevância para a literatura socialmente comprometida.

No alto do prédio está Pedro Sanga, a pedra e a terra lançados sobre Luanda, as entranhas a semear um novo sonho.

Referências

BRANDÂO, Carlos de. **Território & desenvolvimento:** as múltiplas escalas entre o local e o global. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

BONNICI, Thomas (Org.). **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais.** Maringá: Eduem, 2009.

CARREIRA, Shirley de Souza. Um breve olhar sobre a representação da mulher em A geração da utopia, de Pepetela. In: LARANJEIRA; SIMÕES; XAVIER (Orgs.), 2006. p. 785-791, p. 789.

GUATTARI, Felix. **Mil planaltos:** capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio e Alvim, 2007.

HAESBAERT, R. 1994. O mito da desterritorialização e as "regiões-rede".**Anais do 5° Congresso Brasileiro de Geógrafos.** Curitiba: AGB, 2004, p.206-214.

LINS, Daniel Luís (Org.). **Cultura e subjetividades**: saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Trad. José Laurêncio de Melo. Prefácio de Jean-Paul Sartre. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MATA, Inocência; PADILHA, Laura C. **A mulher em África:** vozes de uma margem sempre presente. Lisboa: Colibri, 2007.

MELO, João. **Filhos da pátria.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

POSICIONAMENTOS DOUTRINÁRIOS ACERCA DO SISTEMA DAS COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Renata Egert
Henrique Pavoni Possamai

RESUMO

Busca-se com o referido tema a análise sobre as ações afirmativas com ênfase na política de cotas raciais, dentro do sistema educacional brasileiro, como forma de requerer a igualdade de grupos isolados socialmente ou economicamente.Para a realização do presente estudo, utilizou-se o método dedutivo como método de abordagem, o método monográfico como método de procedimento e a pesquisa indireta-bibliográfico com técnica de pesquisa. Inicialmente, o foco de estudo bibliográfico foi direcionado para aanalisee os posicionamentos doutrinários acerca das cotas raciais que é utilizado nos dias atuais pelas universidades públicas brasileiras.

Palavras-chaves: Cotas. Doutrina. Universidade.

INTRODUÇÃO

A igualdade entre todos os homens é sonhada por toda a humanidade. No Brasil, ao longo de nossa história e constituições, tem-se buscado minimizar as desigualdades econômica, religiosa, cultural e social. Nos dias atuais, o surgimento de novas realidades e paradigmas na sociedade, nos conduz a questionar sempre seus mecanismos de segregação e a tentar descobrir novos caminhos de inclusão social, de pessoas discriminadas e marginalizadas. Assim sendo, esta situação é analisada tendo em vista a necessidade de um maior empenho e propósito de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade.Não se pode olvidar que a existência de desigualdades sociais, discriminatórias e preconceituosas em qualquer fase da evolução da sociedade, por mais complexa que seja jamais deverá constituir um empecilho para que se coloque em prática os direitos inalienáveis que dizem respeito à igualdade, a dignidade à valorização do ser humano, os quais são assegurados por lei, e, portanto, devem ser totalmente obedecidos e colocados em prática. Para tanto será realizada análise acerca dos posicionamentos doutrinários acerca das Lei de Cotas nas Universidades Públicas.

OBJETIVOS

O estudo busca analisar os posicionamentos doutrinários acerca das cotas raciais que é utilizado nos dias atuais pelas universidades públicas brasileiras.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho monográfico utiliza-se do método dedutivo, em que parte-se de conceitos e idéias gerais para se chegar a conclusões específicas. A estratégia metodológica é a pesquisa bibliográfica, eis que pautada na leitura, análise, síntese, interpretação e dedução de conceitos, obras e autores, bem como da leitura da legislação brasileira necessárias para a fundamentação do tema em estudo.

DESENVOLVIMENTO

O sistema de cotas raciais possui a finalidade de amenizar as desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais entre as raças. Este programa criado para

negros e indígenas retoma tensões viventes desde a escravidão, isto demonstra, que o tempo não foi capaz de vencer as desigualdades raciais no Brasil.[69]

De acordo com Marcos Augusto Maliska, o sistema de política de cotas tende precisamente rebater a tese do embranquecimento da população. Alerta, que a Constituição Federal, especificamente no seu preâmbulo e no seu art.3º perfilha o pluralismo com princípio fundamental do Estado e da sociedade brasileira.Esclarece ele:

> [...] segundo a constituição, o índio tem o direito de ser índio e o negro o direito de ser negro.Não se trata de dar o direito ao negro de se tornar branco e daí ser aceito na sociedade.Trata-se de aceitar o negro na sua condição de negro.[...]Os negros não fazem parte da elite do país e as políticas de cotas têm a pretensão de minimizar essa condição ampliando os espaços sociais para a comunidade negra e diminuindo o preconceito racial ainda muito presente na sociedade.[70]

No Brasil, apenas em 2001, o sistema de cotas começou a ganhar visibilidade social, fortalecendo-se com a participação ativa do país na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, em Durban, na África do Sul. A partir desse evento mundial, e que diversas universidades estaduais, federais e órgãos públicos passaram a abraçar cotas sociais ou raciais em concursos públicos e vestibulares, não beneficiando somente os negros, mas os índios e pardos.
Desta forma, desde sempre as cotas raciais, é um tema polemico, e não vai deixar de ser tão cedo. Muitos cidadãos brasileiros se sentem injustiçados, discriminados e prejudicados por concorrerem, com pessoas menos qualificadas e que fizeram menos acertos e foram beneficiados pelo sistema de cotas. Até mesmo cotistas tem essa ideia de que o sistema de cotas não veio para ajudar, mas, para discriminar, por sentirem que são capazes de concorrer de igual forma com os brancos.

Segundo o Jornalista e professor universitário José Renato Salatiel, os contrários à adesão do sistema de cotas raciais argumentam que, o fato da sociedade brasileira ser composta pela mestiçagem de raças, não haveria como aplicar no Brasil o mesmo tipo de ação afirmativa aplicada nos Estados Unidos. Outro ponto alegado pelos críticos ao sistema de cotas é de que o sistema de cotas pode ter efeito contrário, estimulando a segregação racial onde a despeito do preconceito não permanece. Críticos da proposta argumentam ainda que, no Brasil diversamente dos Estados Unidos os ponderados negros nunca foram evitados de frequentar universidades por uma demanda racial, não frequentavam por causassocioeconômicas, por esse pretexto, as cotas careceriam ser a renda não a raça e patrocinar alunos pobres, sejam brancos, negros, pardos, índios, deficientes, etc.[71]
Cita Salatiel:

> Segundo dados do IBGE, em 2008 apenas 6,1% da população se autodeclaravam negros, e 45,1% se definiram como pardos. Cotas para negros, dessa forma, discriminariam aqueles que se definem como pardos.[...]No atual contexto, alguns candidatos optam pelo sistema de cotas não para contornar a segregação racial,

---

[69] DUARTE, Evandro C. Piza. Princípios da Isonomia e critérios, para a discriminação positiva nos programas de ações afirmativas para negros (afro-descendentes) no ensino superior. In: DUARTE, Evandro C.Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da.**Cotas raciais no ensino superior**: Entre o jurídico e o Político. Uritiba: Juruá, 2012.
[70] MALISKA, Marcos Augusto. Análise da Constitucionalidade das cotas para negros em Universidades públicas. In: DUARTE, Evandro Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. 1ª ed. Curitiba: Juruá, 2012.p.62-63.
[71]SALATIEL,José Renato. Educação: A polêmica do sistema de cotas. Disponível em:<http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/educacao-a-polemica-do-sistema-de-cotas.htm>. Acesso em: 24 mar 2014.

> mas apenas para buscar um acesso mais fácil ao ensino superior. Com isso, seria transferido para o ensino superior um problema de competência escolar que o governo deveria resolver na educação básica e profissionalizante, em escolas públicas.[72]

Assim como existem posições favoráveis, são diversas as posições desfavoráveis à política de cotas. Asseveram os autores contrários ao sistema de cotas raciais, que em vez de o acesso de negros nas universidades serem por meio de programas de cotas, basilar seria que o ensino médio público fosse aprimorado, garantindo uma equiparação de saberes, e de que o ingresso nas universidades públicas careceria ter como fator o capacidade aquisitiva do aluno e o valor gastado em sua formação escolar. Levando em consideração essa defesa, os favoráveis às cotas raciais, acreditam que o ensino brasileiro deve ser melhorado, mas já tornou-se um discurso ultrapassado, visto que por décadas se espera por isso, e até o momento nada foi feito. Afirmam que existem mais pessoas negras pobres do que branca, e de que os que adentram nas universidades também são maioria branca.[73]

Ainda, aqueles contráriosao sistema de cotas e a adesão das Universidades ao Sistema, defendem ser uma forma de privilegiar uma determinada raça em detrimento de outra, distinguindo as pessoas pela cor da pele. Esta distinção viola o artigo 5º caput da Constituição Federativa do Brasil, ao afirmar que:"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de natureza."[74]

Por outro lado, os favoráveis ao sistema de cotas salientam que a questão racial no Brasil já está enraizada, e para combater esta desigualdade deverá ser através da educação, de um ensino básico integral e de boa qualidade, e que depende de políticas públicas e culturais estruturadas e vontade política.[75]

Os indivíduos que se opõem às cotas raciais acreditam que esse sistema retira o mérito individual, causando a inferiorização dos grupos que serão beneficiados pelo sistema, sendo estes rotulados como incapazes de obterem sucesso por si mesmos.E consideram tais medidas inconstitucionais, por representarem uma discriminação às avessas. Já os favoráveis às cotas, acreditam que a incapacidade não está no individuo, mas na sociedade que não consegue garantir que os cidadãos vençam por suas próprias forças e capacidades, mas por favorecimentos, sejam eles político e econômico.[76]

Entende-se, após esta síntese de manifestações contrárias e favoráveis ao sistema de cotas, que as opiniões divergem. Mas, a importância se dá na análise se o sistema é positivo ou não, pois é opção de cada instituição pública aplicar ou não o programa de cotas raciais, por mais que já tenha lei regulamentando este programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, que não somente os direitos humanos, mas também qualquer violação a esse princípio, as exclusões, as discriminações,o racismo, as injustiças raciais, sociais que foram construídas com o tempo, devam ser rompidas e reparadas, para que a verdadeira democracia prevaleça, onde a igualdade e a dignidade das pessoas humana

---

[72] Ibidem.

[73]CAZELLA, Barbara Bruna Bressiani. O sistema de cotas raciais para negros nas universidades públicas brasileiras. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/espacojuridico/article/view/1390>. Acesso em: 25 mar 2014.

[74]PINTO, AntonioLuis de Toledo et al. VadeMecum Saraiva. 18. ed. atual. eampl. São Paulo: Saraiva, 2014.

[75]CAZELLA, Barbara Bruna Bressiani. O sistema de cotas raciais para negros nas universidades públicas brasileiras. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/espacojuridico/article/view/1390>. Acesso em: 25 mar 2014.

[76] Ibidem.

aclamada na carta magna seja uma realidade e não apenas princípio legado.Apesar de posições contrárias ao sistema de cotas raciais, que entendem ser um meio de erradicar o racismo; pois, existem casos de estudantes negros ricos,que tomaram as vagas de pobres brancos. O posicionamento majoritário é a favor do sistema de cotas, consideram que essa política visa diminuir as desigualdades entre brancos e negros, e para compensar dívidas do passado resultante de séculos de escravidão no Brasil.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Evandro C. Piza. Princípios da Isonomia e critérios, para a discriminação positiva nos programas de ações afirmativas para negros (afro-descendentes) no ensino superior. In: DUARTE, Evandro C.Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da.**Cotas raciais no ensino superior**: Entre o jurídico e o Político. Uritiba: Juruá, 2012.

LESME, Adriano. Equipe Brasil Escola. Cotas Raciais:O sistema de cotas raciais no Brasil não beneficia apenas os negros.Nas instituições públicas da região norte, por exemplo, é comum a reservas de vagas ou empregos para indígenas e seus descendentes. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/educacao/sistema-cotas-racial.htm>. Acesso em: 22 mar 2014.

PINTO, Antonio Luis de Toledo et al. **VadeMecum Saraiva**. 18. ed. atual. eampl. São Paulo: Saraiva, 2014.

SALATIEL,José Renato. Educação: A polêmica do sistema de cotas. Disponível em:<http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/educacao-a-polemica-do-sistema-de-cotas.htm>. Acesso em: 24 mar. 2014.

CAZELLA, Barbara Bruna Bressiani. O sistema de cotas raciais para negros nas universidades públicas brasileiras. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/espacojuridico/article/view/1390>. Acesso em: 25 mar 2014.

CULTURA INDÍGENA EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE BLOGS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Luci Cezar
Thaís Tabata Markoski
Raquel Queiroz

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre propostas pedagógicas de abordagem da cultura indígena apresentadas em blogs de Educação Infantil tendo como objetivo analisar potencialidades e fragilidades destas propostas e de que forma atendem a legislação referente à obrigatoriedade de exploração da cultura indígena nas escolas. A pesquisa foi realizada a partir de estudos bibliográficos e análises de três propostas didáticas de exploração da cultura indígena disponíveis nos blogs, usando referenciais críticos dos seguintes blogs enfatizando a cultura indígena: "Cantinho do Saber", "Pra Gente Miúda" e "Cantinho do Educador Infantil". Dentre os resultados da investigação, destacam-se: a permanência de estereótipos de representação do índio, tal como o uso de cocar e de outros adereços, a ideia de que a cultura indígena deve ser valorizada e lembrada apenas no dia do índio; ou os índios vivem apenas em comunidades tribais sem acesso a escolarização, ao desenvolvimento da intelectualidade e das tecnologias; essas produções ratificam o estigma de inferioridade do homem indígena e de sua cultura.

Palavras-chave: Cultura indígena. Propostas pedagógicas. Blogs.

INTRODUÇÃO

A cultura brasileira é muito abrangente, sendo formada por diversas manifestações culturais de grande importância, entre elas: a indígena, a qual deu origem a várias outras formas de cultura. Nesta perspectiva a partir de 2008, surge a Lei Federal nº 11.645/2008, a qual torna obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, tornando assim, ainda mais relevante a reflexão sobre a inserção da cultura indígena no ambiente cultural e educacional brasileiro. Desta forma, a proposta deste estudo é refletir sobre as Estratégias Pedagógicas para a exploração da cultura indígena sugeridas em blogs voltados à Educação Infantil.

O objetivo geral deste trabalho é analisar potencialidades e fragilidades destas propostas e de que forma atendem a legislação referente à obrigatoriedade de exploração da cultura indígena nas escolas. O trabalho visa também analisar como a cultura indígena é abordada em propostas educativas sugeridas por blogs para ampliar o debate sobre a presença e valorização da cultura indígena atualmente, salientando valores culturais que são cultuados por essas produções.

Para alcançar tais objetivos, algumas questões problematizadoras norteiam a pesquisa: "Cantinho do Saber", "Pra Gente Miúda" e "Cantinho do Educador Infantil".

É importante ressaltar que o estudo surge por algumas razões, entre as quais a necessidade de se pensar sobre as sugestões didáticas para abordagem da cultura indígena, que são facilmente acessadas através dos blogs, mas que nem sempre são tão enriquecedoras como poderiam ser, devendo portanto, ser objeto de reflexão e estudo para o professor. Além disso, como professores temos o dever, regulamentado em lei, de trabalhar com a cultura indígena e o conhecimento sobre estas práticas vigentes é fator importante para qualificação do processo de ensino.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho contempla a análise de três blogs: "Cantinho do Saber", "Pra Gente Miúda" e "Cantinho do Educador Infantil". A análise destas propostas, permitem-nos

algumas considerações. Em relação ao modo como a cultura indígena é representada nestas propostas, observamos que esta é apenas um estereótipo desgastado e desatualizado que vem sendo repetidamente trabalhado ano após ano, sem nenhum resquício de criticidade e informações reais.

Nessas abordagens constatamos que alguns traços da cultura indígena são apresentados distorcidamente, entre eles citamos o vestuário, a moradia, os costumes e as tradições e características em geral. Tudo continua estagnado no tempo, como se a cultura indígena ainda conservasse os mesmos traços de 500 anos atrás.

Além disso, acreditamos que essas produções ao construírem imagens errôneas da cultura indígena brasileira, não proporcionam uma verdadeira valorização do indígena real, a medida que ao sugerirem reflexões, tais como: "coisas" de índio são arco, flecha, cocar e oca e não televisão, chapéu e sapato, como na atividade apresentada no link: http://www.ensinar-aprender.com.br/2011/04/atividades-do-dia-do-indio.html.

Entendemos que apesar de ainda serem muito usadas, estas práticas não promovem uma leitura crítica sobre a imagem do índio, não permitindo que o aluno consiga compreender a importância e a influência da cultura indígena, dentro de sua própria cultura, fazendo com que este se relacione apenas com o passado desse povo e não com sua atual situação.

Pensando sobre a presença desses materiais no ensino escolar, nos questionamos sobre quais imagens baseiam-se o ensino da cultura indígena?Que referências são utilizadas na produção de tal material? E como fugir dessa cultura estereotipada?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho permite chegar a algumas considerações, embora não conclusivas, sobre o nosso foco de pesquisa, como:

a) As propostas pedagógicas para exploração da temática indígena presentes nos blogs analisados caracterizam-se por não serem originais, ou pela reprodução de modelos ultrapassados.
b) As representações da cultura indígena são ultrapassadas, não retratando a atualidade.
c) Tais formulações induzem a leitura de que o índio é um individuo que vive da mesma forma como viviam seus antepassados: nus, morando em ocas, com o corpo pintado, usando cocar e caçando para sobreviver.

REFERÊNCIAS

Blog Cantinho do saber disponível em: http://cantinhodosaber.buscasulfluminense.com/category/atividade-dia-do-indio-e-descobrimento-do-brasil/ acesso em: 30/09/2014

Blog Cantinho do educador infantil disponivel em: http://www.ensinar-aprender.com.br/2011/04/atividades-do-dia-do-indio.html acesso em: http://www.pragentemiuda.org/2009/03/especial-dia-do-indio.html

AUTORIA FEMININA EM *CADERNOS NEGROS* – CONTOS AFRO-BRASILEIROS: UM PANORAMA HISTÓRICO-LITERÁRIO

Rodrigo da Rosa Pereira

RESUMO

O trabalho apresenta e discute, em perspectiva histórico-literária, um panorama da participação autoral feminina na série literária *Cadernos Negros,* particularmente nos volumes dedicados ao conto, bem como ressalta a importância histórico-literária e social de tal publicação no cenário editorial brasileiro enquanto alternativa para veiculação da literatura afro-brasileira, ainda hoje bastante marginalizada. A referida publicação possui números anuais de contos e poesias, alternada e ininterruptamente, desde 1978. Se é verdade que seus poemas têm feito significativa fortuna crítica e teórica, o mesmo não se constata no que se refere a sua prosa, especialmente aquela de autoria feminina, que não tem recebido a devida atenção da crítica, teoria e história literária. Acreditamos que os contos em questão representem uma conjugação tanto do pertencimento étnico, que configura a literatura afro-brasileira, quanto de gênero, referente às particularidades significativas do universo ficcional feminino afro-brasileiro.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. Autoria feminina. Contos. *Cadernos Negros*.

Este trabalho é um recorte de minha pesquisa de doutorado, que se encontra em desenvolvimento. O objetivo da tese é debruçar-se sobre a produção contística de autoria feminina veiculada na série intitulada *Cadernos Negros* (*CNs*)*,* a fim de explorar as particularidades dessa escrita no contexto da história da literatura afro-brasileira e da identidade cultural afrodescendente no Brasil.[77]

Os *CNs* consistem numa série literária de autoria coletiva que apresenta números anuais de contos e poemas, alternadamente, desde 1978, ou seja há 36 anos. O objetivo central das publicações seria o de divulgar uma enunciação negra, de temática variada, majoritariamente relacionada à vida, tradição e cultura afro-brasileiras, cumprindo hoje um papel de grande destaque no âmbito da literatura afro-brasileira.

Como uma de suas propostas, os *CNs* vêm incentivando a leitura e proporcionando a visibilidade de textos de uma diversidade de escritoras negras, em sua maioria excluídas do mercado e do circuito acadêmico, as quais têm nessa publicação coletiva sua principal via de contato com o público leitor. Desse modo, em torno dos textos da série*,* recentemente tem se ampliado uma reflexão sobre a escrita das mulheres, sobre a linguagem com que se expressam, sobre a circulação de seus textos, sobre a marginalidade dessa produção. Ou seja, concomitantemente ao espaço conquistado pelos *CNs*, a produção de autoria feminina afro-brasileira, cada vez mais, destaca-se no interior da série.

Entretanto, embora as mulheres participem desde o primeiro número da série, esse não tem sido um processo fácil. Verifica-se uma luta constante das escritoras afro-brasileiras para consolidar o espaço feminino na série. Nas primeiras edições dos *CNs* dedicados ao conto, a autoria feminina era bem reduzida: por exemplo, foram três escritoras no número 2, três novamente no número 4, e apenas uma escritora no número 6. Referindo-se à diferença quantitativa entre as escritoras e escritores afro-brasileiros e à dificuldade de consolidação de uma tradição afro-feminina, Miriam Alves (1995) atribui tais

[77] É preciso expor que o nosso entendimento de literatura afro-brasileira é o mesmo que aquele expresso no Portal Literafro: **Literatura afro-brasileira –** um conceito em construção, processo e devir. Além de segmento ou linhagem, é componente de amplo encadeamento discursivo. Ao mesmo tempo *dentro* e *fora* da literatura brasileira. Constitui-se a partir de textos que apresentam temas, autores, linguagens e, sobretudo, um ponto de vista culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. Sua presença implica redirecionamentos recepcionais e suplementos de sentido à história literária canônica.

fatos à questão da diferença entre os gêneros: “A já sabida e decantada diferença de oportunidades entre os sexos, talvez, seja em parte responsável pela falta de constância e persistência desta escrita [...]” (ALVES, 1995, p. 9).

Figueiredo (2009) e Palmeira (2010) apresentam dados quantitativos significativos para este estudo. As estudiosas demonstram que entre 1979 e 2005, isto é, do segundo ao vigésimo-oitavo volume da série, considerando apenas os números de contos 83 autores publicaram nos *CNs,* sendo 59 escritores e 22 escritoras, o que significa que as mulheres representam uma presença de apenas 23% dos autores. Quanto ao número de textos, 111 foram de autoria masculina e 65 de autoria feminina. Logo, se considerarmos a produção total nesse período, os dados demonstram que as escritoras representavam uma participação autoral efetiva de 35%. Além disso, embora as mulheres estejam em menor número, ao dividirmos as publicações pelas autoras, obtemos um coeficiente favorável às mulheres: em média, três contos para cada autora; os homens apresentam uma média de dois contos por autor.

De 2007 até o último número publicado da série, em 2013 (volumes 30 a 36), começa a aparecer uma redução dessas desigualdades, tanto em nível autoral quanto da produtividade: nesse período, os *CNs* contaram com a participação de 19 escritoras e 29 escritores. Aqui, temos um aumento significativo da presença das mulheres, representando 40% do total de autores. Com relação à produção da cada gênero, foram 38 contos de autoria feminina e 55 masculina, o que igualmente significa uma proporção de 40% de autoria feminina, ou ainda, dois contos por autor, seja homem ou mulher.

Portanto, por outro lado, a reduzida participação feminina realmente parece jamais ter sido intencional, mas consequência das circunstâncias, pois o espaço em si foi democrático desde o início. Conforme a antologia cresceu, verifica-se também um crescimento da participação feminina.

No que tange à regularidade de publicação, se colocamos como critério ter mais de uma dezena de participação em diferentes números da série, isso somente é observado na produção de cinco autoras: Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro, Lia Vieira, Miriam Alves e Sônia Fátima. Nesse aspecto, é interessante observar que é uma característica comum entre as escritoras com mais de dez publicações nos *CNs* é o modo como iniciaram a publicação de suas produções literárias: com exceção de Lia Vieira, que já havia publicado um livro antes de participar da série, todas as outras iniciaram sua carreira nessa antologia, assim como diversas outras o fizeram.

Quanto ao perfil dessas mulheres, elas possuem uma faixa etária que varia dos 20 aos 60 anos e são provenientes de diversos estados brasileiros, ainda que em sua maior parte de São Paulo, local de origem da série. Quanto ao nível de escolaridade, algumas escritoras são graduadas, outras possuem uma trajetória acadêmica que inclui mestrado e doutorado, sendo algumas delas professoras universitárias. Embora a grande maioria possua formação universitária, há autoras que apenas cursaram magistério ou têm outra formação em nível médio e/ou se identificam apenas enquanto integrantes de movimentos sociais, sem referir-se à escolaridade.

Ainda que de modo sucinto, esse perfil traçado assinala a diversidade presente nesse grupo de escritoras. De todo modo, ainda que se diferenciem em relação à idade, naturalidade, educação formal, experiências de vida, período de publicação, entre outros, o importante de se destacar é que todas elas são mulheres negras e escritoras na sociedade brasileira. E essa identidade comum é muito significativa, pois evidencia as nuances do lugar de enunciação das escritoras e de seus textos literários.

Além disso, faz-se relevante a relação dessas escritoras com movimentos sociais, pois um grande número delas apresenta-se como integrantes de movimentos sociais, tais como movimento negro, movimento de mulheres e organizações femininas negras.

Independentemente das trajetórias individuais, todas elas parecem sofrer ou ter sofrido influência desses movimentos.

Miriam Alves (1995) e Conceição Evaristo (2006), respectivamente, sinalizam para a repercussão dos Movimentos de Mulheres e Movimento Negro na vida das escritoras afro-brasileiras. Como as bandeiras defendidas por esses dois movimentos sociais interessam diretamente a essas escritoras, já que as mesmas são tanto marcadas pela identidade de gênero quanto pela identidade étnico-racial, é natural que as conquistas empreendidas por ambos os movimento repercutam não apenas no cotidiano dessas mulheres, mas também em sua escrita literária.

No que tange ao conteúdo da produção feminina em prosa publicada nos *CNs*, as temáticas abrangem questões como o amor, a maternidade, a vida individual e sexual da mulher negra, seus conflitos cotidianos, enfim, retratando a vida sob o ângulo das mulheres afro-brasileiras. Com efeito, Palmeira (2010) demonstra que desde os primeiros números da série, os contos representam as diferenciadas formas de opressão vivenciadas pelas mulheres, particularmente as afro-brasileiras, demonstrando assim uma consciência em relação às opressões decorrentes de suas condições específicas de gênero e etnia na sociedade brasileira. Assim, trazem ao leitor uma reflexão das problemáticas do ser mulher na sociedade brasileira, questionando-o e ressignificando-o sob a perspectiva feminina afro-brasileira.

Além disso, conforme demonstra Figueiredo (2009), a figura da mulher negra na produção dessas escritoras é representada como sujeito, a partir de uma subjetividade de mulher negra brasileira. Assim, contesta-se a tradição literária que insiste em fixar estereótipos negativos. Ao fazer isso, as escritoras afro-brasileiras apresentam uma série de representações literárias antes ausentes, tais como a mulher negra como mãe de seus filhos biológicos e como descendente de uma linhagem de mulheres guerreiras, fortes e inteligentes que contribuíram para a construção da história da afrodescendência e para a construção da história do Brasil, inclusive com participações efetivas nas diversas lutas.

Desse modo, as escritoras falam tanto de seu lugar étnico-cultural quanto de sua condição de gênero, enquanto mulheres afro-brasileiras. Mais do que a cor da pele ou a origem étnica, o elemento definidor dessa literatura reside na criação de um discurso que manifeste as marcas das experiências históricas e cotidianas das mulheres afrodescendentes no país, legitimando tradições, histórias e modos de dizer peculiares desse grupo, em geral duplamente ignorados pela tradição instituída – por serem *mulheres* e *negras*. Assim, essas autoras assumiriam ainda a “missão” político-cultural de alertar e unir os leitores para a avaliação do lugar étnico de onde falam os grupos que constroem ou reelaboram os discursos nacionais – função que não poderia ficar imune a alguma perspectiva emancipatória no âmbito da recepção literária.

Ainda, podemos vê-las enquanto intelectuais que contribuem com a luta histórica de seus ancestrais pela questão da afrodescendência no Brasil e para a constituição da identidade afrodescendente por meio do instrumento da escrita. Pois, conforme considera Assis Duarte (2011), por meio de suas perspectivas – marcadas, como não poderia deixar de ser, pela vivência de ser mulher negra na sociedade brasileira – elas contribuem para a constituição de uma história brasileira sob a perspectiva feminina negra que revela elementos apagados e/ou desprivilegiados pelas escritas falocêntrica, branca e dita universal.

Portanto, para essas escritoras afro-brasileiras, a ficção torna-se um espaço de resistência, abrindo caminhos antes obliterados pelos preconceitos, lançando mão da crítica e reflexão como substratos. Os contos dessas autoras destacam-se por representarem uma conjugação tanto do pertencimento étnico, que configura a literatura afro-brasileira como um todo, quanto da identidade de gênero, ou seja, as particularidades significativas do universo ficcional feminino afro-brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam. Enfim… nós: por quê? In: ALVES, Miriam; DURHAMEM, Carolyn (Org.) **Finally us/ Enfim nós:** contemporary black Brazilian women writers. Colorado Springs: Three Continents Press, 1995.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. In: BOLAÑOS, Aimée G. e BENAVENTE, Lady Rojas (orgs.). **Vozes negras das Américas**: diálogos contemporâneos. Rio Grande: Editora da FURG, 2011. p. 163-176.

EVARISTO, Conceição. Vozes quilombolas: literatura afro-brasileira. In: GARCIA, Januário. (Org.) **25 anos 1980-2005**: movimento negro no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues de. **A mulher negra em *Cadernos Negros***: autoria e representações. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras: estudos literários). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PALMEIRA, Francineide Santos. **Vozes femininas nos *Cadernos negros***: representações de insurgências. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

PORTAL LITERAFRO. Literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/> Acesso em: 06 out 2014

AS PERSONAGENS FEMININAS RESISTENTES EM *DESONRA* (2000) DE J. M. COETZEE

Ruane Maciel Kaminski Alves
Ximena Diaz Merino

RESUMO

Este trabalho tem como proposta a análise do romance *Desonra* (2000), do escritor sul-africanoJohn Maxwell Coetzee a partir dos conceitos de pós-colonialismo, literatura, resistência, identidade e alteridade. O romance aborda o contexto pós-colonial sul-africano marcado pelo colonialismo e pelo regime segregacionista *apartheid.* Em *Desonra* (2000), além da inversão do esquema pós-colonial e do deslocamento do homem branco na sociedade contemporânea, apresenta a condição do homem branco que explora a mulher negra e, na contraposição da história, também a mulher branca violentada pelo homem negro. Estudou-se a obra, verificando como estas imagens femininas atuam como mecanismos de resistência dentro do romance. Paralelo às pesquisas pós-coloniais, o feminismo e a imagem da mulher também se desenvolvem em trabalhos que buscam o rompimento com a sociedade tradicional patriarcal, como demonstra a inversão das estruturas coloniais. De acordo com Bonnici (2000, p.155), a reconstrução do cânone literário dá-se pelo "[...] questionamento dos princípios básicos dos sistemas dominantes da linguagem e do pensamento". A análise do romance foi realizada a partir dos estudos de HomiBhabha (2005), Stuart Hall (2003), Alfredo Bosi (2002) e Thomas Bonnici (2009), entre outros.

Palavras-chave: Pós-colonialismo. Literatura. Identidade. Alteridade. África do Sul.

INTRODUÇÃO

O romance de J. M. Coetzee, *Disgrace* (1999), traduzido para o português como *Desonra* (2000), por Rubens Siqueira para a Companhia das Letras, pode ser lido como uma literatura pós-colonial[78], na qual reside a função de questionar o poder colonial europeu e buscar a valorização da cultura e do povo nativo. A produção da literatura pós-colonial se deu a partir da Segunda Guerra Mundial, momento em que as colônias passaram a reivindicar os seus direitos e autonomia frente ao colonizador; assim, pode-se definir como "[...] uma literatura que se identifica com o movimento de resistência para a transformação das sociedades que passaram pela experiência colonial" (BOEHMER, 1995 *apud* RAMOS, 2009, p.2).

Segundo os autores Ashcroft, Griffiths e Tiffin, citados por Thomas Bonnici, no livro *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais* (2009):

> O pós-colonialismo compreende toda a cultura influenciada pelo processo imperial desde o início da colonização até a contemporaneidade. Independente de suas características especificamente regionais, a literatura pós-colonial é o resultado da experiência de colonização baseada na tensão com o poder colonizador (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN *apud* BONNICI, 2009, p.26).

As produções literárias africanas modernas, pós-coloniais, portanto, assumem o caráter de denúncia, indagação e questionamento frente à violência e à segregação impostas durante o período colonial e o regime separatista *apartheid*.

[78] A literatura pós-colonial deve ser analisada no contexto da cultura vivida na região afetada pela colonização europeia, já que ela é um dos componentes integrais dessa mesma cultura. Embora a literatura pós-colonial possa se limitar à cultura nacional exclusivamente após a independência política, a aceitação mais comum é mais abrangente. (BONNICI, 2009, p.26).

O FEMININO COMO RESISTÊNCIA NA OBRA DESONRA DE COETZEE (2000)

A narrativa de *Desonra* (2000) contém a noção de literatura e resistência, ao modo explicado por Alfredo Bosi (2002). Para tratar do conceito de resistência, Bosi revisita a dialética das distinções de Benedetto Croce, segundo a qual, ética e estética seriam de campos diferentes do conhecimento, mas, com a possibilidade de translação de sentido entre as duas esferas. Para que sejam interconectadas, é necessário que o autor explore os valores da vida em sociedade. Essa interação entre os campos ético e estético garantiria, para o teórico, a vitalidade das esferas artísticas e teóricas e levaria o escritor a buscar por meio da literatura uma descolonização simbólica dos significados dominantes, conforme EloínaPrati dos Santos (2005):

> Ao dar expressão à experiência do colonizado, os escritores pós-coloniais procuram subverter, tanto temática, quanto formalmente, os discursos que sustentaram a expansão colonial: os mitos de poder, raça e subordinação, entre outros. A literatura pós-colonial mostra as marcas profundas da exclusão e da dicotomia cultural durante o domínio imperial, as transformações operadas pelo domínio cultural europeu e os conflitos delas decorrentes. (SANTOS, 2005, p. 343).

Em *Desonra* (2000)*,* além da inversão do esquema pós-colonial, representada na mudança do mundo urbano para o rural, vivenciada pelo personagem David Lurie – que, após perder seu cargo na universidade e se ver envolvido em um caso de assédio sexual contra sua aluna negra, Melanie, muda-se para Salem, área rural da África do Sul, para morar com sua filha, Lucy. A personagem feminina Lucy também sofre uma mudança (que se refere às transformações no mundo pós-colonial) ao ter de ceder as suas terras e bens em troca de proteção ao negro Petrus (trabalhador negro da fazenda), que já possuía um pedaço de terra, mas desejava obter toda a propriedade. A fala da personagem Lucy reforça o sentimento de deslocamento: “E se... e se esse for o preço que eu preciso pagar para continuar?” (COETZEE, 2000, p.179). Preço por viver em um país no qual ela é “estrangeira”, preço por possuir terras que não lhe são legítimas e que ela, de alguma forma e em algum momento, pagaria por tudo isso e deveria viver sem nada.

Paralelo às pesquisas pós-coloniais, o feminismo e a imagem da mulher também se desenvolvem em trabalhos que buscam o rompimento com a sociedade tradicional patriarcal, como demonstra a inversão das estruturas coloniais. A mulher como metáfora da exploração da terra pelo homem é recorrente nos romances pós-coloniais, segundo Coetzee (1988), citado por Marília Bandeira (2008). Estaliteratura, que se inicia com o gênero pastoral, “[...] invokes the myth in which the earth becomes wife to the husband-man[79]” (COETZEE, 1988 apud BANDEIRA, 2008, p.17). A violação e a violência contra as mulheres se remete à relação homem-mulher, mas também,

> [...] é um tropo da colonização e do relacionamento metrópole colônia. Como poderia o masculino tenta impor sua vontade sobre a mulher sem pedir o seu consentimento, objetificando-a e tentando anular a sua identidade, o poderio colonial inglês tem a mesma intenção e os meios para fazer o mesmo com as tribos e as terras ameríndias (BONNICI, 2000, p.174).

No romance *Desonra* (2000), as mulheres representadas, como a exótica prostituta Soraya e a aluna negra Melanie, também são marcadas pelo silêncio e pela falta de

[79]“[...] invoca o mito no qual a terra se torna na esposa do homem-marido” [tradução nossa].

expressão nas suas ações. Marília Bandeira (2008) disserta que o silêncio, no contexto de produção dos autores de exploração e colonização, revela

> [...] um sujeito cercado por discursos e ideologias inerentes ao seu tempo e local, que restringem os sentidos e os significados possíveis do que pretende dizer, silenciando algumas vozes. Dessa forma, as construções que calam esse "outro" que é diferente de "mim" podem tanto refletir o posicionamento e a crença construída por uma sociedade, quanto o desejo de subverter as normas impostas, gerando novos significados ao seu leitor (BANDEIRA, 2008, p.69).

A violência sofrida pela personagem, vítima de aviltamento e silenciamento, pode ser compreendida como uma metáfora extensiva a todo o povo aviltado e silenciado pelo processo de colonização. Essa mulher expressa através do silêncio que não há justiça.A resistência ocorre nesse momento no qual o discurso do nativo precisa ser apropriado de fora, "[...] como uma coisa que inclui dentro de si mesma a compreensão subjetiva do nativo" (BHABHA, 2003, p.212). Assim, na transposição para a literatura, o sujeito-objeto transmite ou revela apenas fragmentos de si mesmo, mas não se anula como sujeito. Bonnici (2009) afirma que esta recorrência ao silêncio demonstra que após muitos anos de exploração e dominação, os brancos ainda não conseguiram entender e transmitir, através da literatura, a história do colonizado.

Lucy, filha de David, representa a mulher da classe burguesa e também as mudanças de conceitos de propriedade e produção no ambiente rural. De acordo com Bonnici no artigo *Pós-colonialismo e representação feminina na literatura pós-colonial em inglês* (2006),

> Lucy deseja começar desde o início da história colonial, ou seja, quer sentir o que a negra durante séculos sentia quando foi expulsa de suas terras, fragmentada em seu ser e em sua vida coletiva, posta em diáspora forçada, violentada sexualmente pelo branco e objetivada até a inanição (BONNICI, 2006, p.20).

David pergunta a Lucy se ela pretende alcançar a salvação por não denunciar o abuso e por receber "pacificamente" esse sofrimento, com o casamento e a assumindo a gravidez; então ela responde que "É, eu concordo, é humilhante. Mas talvez seja um bom ponto para começar de novo" (COETZEE, 2000, p.231). Como se quisesse esquecer e recomeçar do nada e sem nada. David reflete que isso é algo que acontece o tempo todo, esse momento de abuso de Lucy, uma mulher branca; isso significa a retomada do poder pelos negros do seu território,

> Isso acontece todo o dia, toda a hora, todo minuto, diz a si mesmo, em toda a parte do país. Considere-se feliz de ter escapado com vida. Considere-se feliz de não estar preso no carro neste momento, sendo levado embora, ou no fundo de um canal com uma bala na cabeça. Sorte de Lucy também. Acima de tudo Lucy (COETZEE, 2000, p.113).

Coetzee, ao pensar este novo cenário, constrói uma narrativa de resistência que, de acordo com Bhabha (2003), ultrapassa o pensar das tradições ou a busca pelas origens da sociedade, mas orienta-se pelo "além", na atividade negadora, de perceber o estranho e demonstrar este processo de "estranhamento" que orienta as novas relações sociais interculturais. Lucy vive este "estranhamento" no momento que sua vida privada muda totalmente após a invasão da sua casa e os eventos externos e históricos se misturam aos acontecimentos pessoais.

A literatura pós-colonial de resistência, segundo Bhabha (2003), inscreve-se em um terceiro espaço de enunciação, marcado pelo "inter", ou seja, o abandono de definições e discursos binários para a reflexão sobre o híbrido. Neste espaço pode-se pensar as

outras vozes e outras culturas antes não ouvidas, "[...] é capaz de abrir o caminho à conceitualização de uma cultura *inter*nacional, baseada não no exotismo do multiculturalismo ou na *diversidade* de culturas, mas na inscrição e articulação do *hibridismo* da cultura" (BHABHA, 2003, p.69).

A partir do espaço de intervenção proporcionado pelo contato com o outro, a narrativa torna-se uma experiência de resistência, com a subversão das bases tradicionais e do binarismo clássico, com a emergência de um novo Eu marcado pela alteridade e dependente do Outro. O povo não pode ser pensado mais na diferença com o Outro, mas "o sujeito nacional se divide na perspectiva etnográfica da contemporaneidade da cultura e oferece tanto uma posição teórica quanto uma autoridade narrativa para vozes marginais ou discursos da minoria" (BHABHA, 2003, p.213). Coetzee provoca no seu leitor o questionamento sobre a situação pós-colonial e pós-*apartheid* da África do Sul, como também possibilita uma problematização sobre a identidade e a alteridade elaborada dentro do contexto colonial, de forma a apresentar na sua narrativa também um discurso resistente às estruturas de poder.

REFERÊNCIAS

ÁFRICA, **O despertar de um continente.** Volume I. VOL.I – Introdução aos Estudos da África. Centro de Estudos Africanos, USP.

BANDEIRA, Marília F. **Representações da Violência em Disgrace e Waiting for theBarbarians de J. M. Coestzee**. Agosto, 2008. 167 folhas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura:** estratégias de leitura. Maringá: Eduem, 2000.

BONNICI, Thomas. Pós-colonialismo e representação feminina na literatura pós-colonial em inglês. **Acta - Scientiarum Human and Social Sciences,** Maringá, vol. 28, n.01, p.13-25, 2006.

BONNICI, Thomas (Org). **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais.** Maringá: Eduem, 2009.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COETZEE, J. M. **White Writing**: On the culture of letters in South Africa. New Haven: Yale University Press, 1988.

_____. **Desonra.** Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FANON, Franz. **Os condenados da terra.** 2 ed. Trad. J. L. de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979. Entrevista concedida para prefácio do livro.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Trad. Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAMOS, Neila R. C. A literatura pós-colonial e a construção da identidade feminina negra em “A Cor Púrpura” de Alice Walker. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO, 2009. Salvador. **Anais do I Enlaçando Sexualidades**. Salvador: UNEB, 2009, p.01-13.

SAID, Edward. **Orientalismo:** o oriente como invenção do ocidente. São Paulo. Companhia das letras, 1990.

SANTOS, EloínaPrati dos. Pós-colonialismo e pós-colonialidade. In: FIGUEIREDO, Eurídice. **Conceitos de literatura e cultura. Juiz** de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In:____. **Nas malhas da letra:** ensaios. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

USO DO HOT POTATOES ENQUANTO FERRAMENTA DE ENSINO: TRABALHANDO COM O GÊNERO LITERARIO MINICONTO

Sidinei Antônio Novelo
Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

Muitos profissionais ainda encontram dificuldades em inserir as TIC's em seu cotidiano escolar. A partir disso, este trabalho procura sugerir uma forma de atividade de trabalho para a disciplina de literatura no Ensino Médio com o uso do *Hot Potatoes*, uma das ferramentas TIC's mais contundentes que existe enquanto recurso de ensino. Utilizando o gênero literário miniconto, a proposta baseia-se em teorias literárias, além da Matriz de Referência de ensino sugerida pelo MEC para a educação básica. A partir do trabalho realizado, foi possível destacar os benefícios que o uso do *Hot Potatoes* pode proporcionar para as aulas de literatura enquanto ferramenta tecnológica de ensino, além de demonstrar seu uso prático.

Palavras-chave: Hot Potatoes. Ferramenta de ensino. Literatura. Miniconto. Software.

INTRODUÇÃO

Em uma era tecnológica na qual vivemos, é indispensável pensar em educação sem a inclusão de novas tecnologias, as quais são nominadas TIC´s. Porém, as tecnologias da informação e da educação permanecem não se fazendo presentes por completo na realidade escolar brasileira, ainda que os recursos já estejam disponíveis. A grande razão para a não utilização das TIC's é o despreparo ou o medo do profissional de ensino. A partir disso, este trabalho procura sugerir uma forma de atividade de trabalho para a disciplina de literatura no Ensino Médio com o uso do *Hot Potatoes*, uma das ferramentas TIC's mais contundentes que existe enquanto recurso de ensino. Utilizando o gênero literário miniconto, a proposta baseia-se em teorias literárias, além da Matriz de Referência de ensino sugerida pelo MEC para a educação básica. A partir do trabalho realizado, foi possível destacar os benefícios que o uso do *Hot Potatoes* pode proporcionar para as aulas de literatura enquanto ferramenta tecnológica de ensino, além de demonstrar seu uso prático.

DESENVOLVIMENTO

Em uma era tecnológica na qual vivemos, é indispensável pensar em educação sem a inclusão de novas tecnologias, as quais são nominadas TIC´s. Hoje,a grande maioria das escolas possui laboratórios, equipamentos necessários para a utilização das TIC´s, facilitando sua chegada às escolas, mas os professores uma hora por medo, outra por total desconhecimento do assunto acabam fugindo e negando as TIC´s no dia-a-dia escolar e por consequência limitando práticas de ensino a uma metodologia nem sempre atrativa para o perfil de alunos que se tem hoje. Nesse sentido, destaca-se que a

> tecnologia chegou na escola, mas de forma geral, a prática pedagógica continua sendo a mesma – o educador continua falando e o educando, numa atitude totalmente passiva, escutando. As novas tecnologias são utilizadas simplesmente para apresentar o conteúdo, sem criar novas formas de aprendizagem, que desafiem o educando na aprendizagem. (NETO; JUNIOR, p.1).

Uma destas tecnologias criadas para o auxilio educacional é denominada como *Hot Potatoes,* que é um software educacional gratuito, desenvolvido por estudantes canadenses, com o intuito de auxiliar as escolas em exercícios desenvolvidos a partir do conteúdo apresentado em sala de aula.

Explica Neto; Junior que o *Hot Potatoes* que é um conjunto de seis ferramentas. JQuiz – cria arquivos com a extensão .jqz e produz atividades de resposta curta, múltipla escolha ou atividades híbridas.

JMix – cria arquivos com a extensão .jmx e produz atividades para ordenar frases ou palavras;

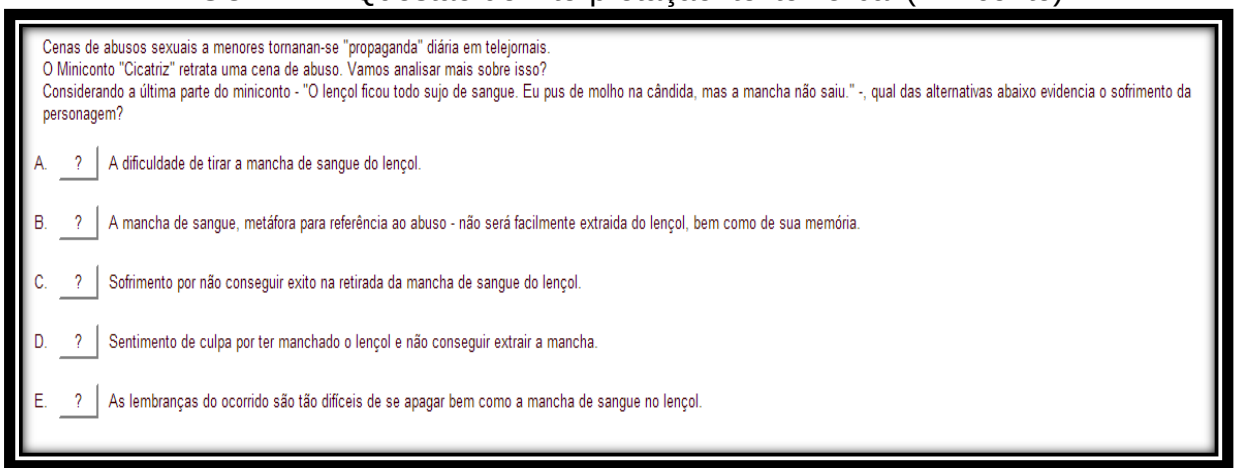
JCross – cria arquivos com a extensão *.jcw e produz atividades de palavras cruzadas; JMatch – cria arquivos com a extensão *.jmt e produz atividades de Correspondência (podem ser feitos exercícios de arrastar e soltar, utilizando o mouse caso o browse seja das últimas versões). JCloze – cria arquivos com a extensão *.jcl e produz atividades com preenchimento de lacunas. The Master – produz uma unidade didática com vários exercícios. É ferramenta de nível profissional, usada para desenvolver sites maiores e materiais de ensino mais complexos. Estas ferramentas unidas podem facilitaram o desenvolvimento de um tema proposto.

O *Hot Potatoes* é uma excelente ferramenta quer pode ser utilizada em auxílio de gêneros textuais como o miniconto. O miniconto, como um gênero literário breve, desafia o leitor a desbravar a leitura literária, buscar o que está além das poucas palavras ali usadas, mas que escondem um apanhado de informações e interpretações. Esse gênero vem sendo inserido nas escolas, já que facilita a leitura pela brevidade do texto e possibilita incitar reflexões. Pode-se observar que o miniconto

> é um tipo de conto muito pequeno, digamos que com no máximo uma página, ou um parágrafo. Alguns dizem que ele é o primo mais novo do poema em prosa, outros apontam as fábulas chinesas como origem, de certo é que desde meados do século XX o conto tem experimentado – com sucesso – formas extremamente breves a partir de textos de gente como Cortázar, Borges, Kafka, Arreola, Monterroso e Trevisan.” (SPALDING, 2013).

O miniconto parece ser muito fácil de desenvolver, mas não é, não é suficiente escrever qualquer coisa e titular como “miniconto”, pois esse tipo de narrativa precisa ter uma concisão na abordagem do tema apresentado para que assim possa suscitar interesse pela leitura e fomentar o diálogo reflexivo do leitor. Sobre esse aspecto da concisão, Spalding explica que“ser breve e ser conciso são coisas diferentes. O miniconto precisa ser conciso, mais do que breve.” (SPALDING, 2013). A proposta a seguir configura a utilização do *Hot Potatoes* para o trabalho com um miniconto.

FIGURA 1 – Questão de interpretação: texto verbal (miniconto)


Cenas de abusos sexuais a menores tornanan-se "propaganda" diária em telejornais.
O Miniconto "Cicatriz" retrata uma cena de abuso. Vamos analisar mais sobre isso?
Considerando a última parte do miniconto - "O lençol ficou todo sujo de sangue. Eu pus de molho na cândida, mas a mancha não saiu." -, qual das alternativas abaixo evidencia o sofrimento da personagem?

A. ? A dificuldade de tirar a mancha de sangue do lençol.

B. ? A mancha de sangue, metáfora para referência ao abuso - não será facilmente extraida do lençol, bem como de sua memória.

C. ? Sofrimento por não conseguir exito na retirada da mancha de sangue do lençol.

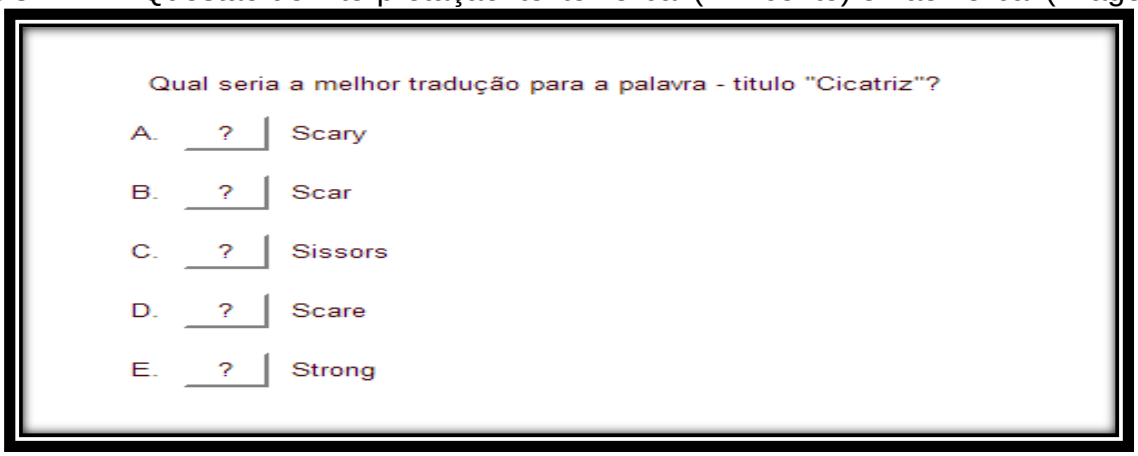
D. ? Sentimento de culpa por ter manchado o lençol e não conseguir extrair a mancha.

E. ? As lembranças do ocorrido são tão difíceis de se apagar bem como a mancha de sangue no lençol.

O software permite também a interação entre diversas linguagens. Na questão apresentada na figura 2, propicia-se uma abordagem da competência de inferir o sentido de uma palavra ou expressão retratada no assunto em questão, uma habilidade

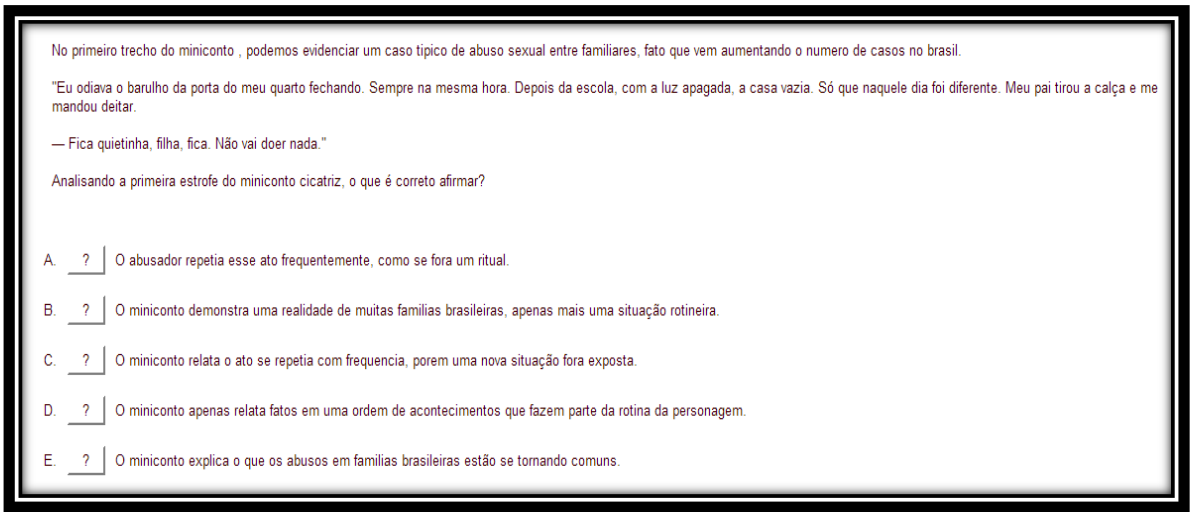
importante que exige do aluno a compreensão do contexto em que essa palavra é usada. Ao se solicitar a tradução, também se oportuniza que o aluno amplie o vocabulário da língua estrangeira.

FIGURA 2 – Questão de interpretação: texto verbal (miniconto) e não verbal (imagem)



Na questão da figura número 3, é apresentado um pequeno trecho do texto estudado, miniconto Cicatriz, com o qual o respondente é convidado a interpretar apenas uma parte selecionada do conjunto da narrativa. Nessa questão observam-se novamente habilidades, tais como competências da área de língua portuguesa preconizadas pela Matriz de Referência elaborada pelo MEC: estabelecer sentidos para partes de um texto.

FIGURA 3 – Questão de interpretação: texto verbal (miniconto)



Além dessas habilidades que podem ser trabalhadas com o uso do *hot potatoes* para ensino de miniconto, podemos destacar que o software é uma ferramenta importante porque:

a) Possibilita a interação entre os alunos, explorando os conhecimentos de cada individuo, desenvolvendo a cooperação, o trabalho em equipe, explorando suas vivencias e competências, essa interação é possível com a utilização do software *Hot Potatoes*, pois, com ela pode se desenvolver até 6 tipos diferentes de questões, bem como, questões de múltipla escolha, palavras cruzadas, complete a frase, entre outras.

b) Permite a autocorreção das questões, a cada questão assinalada o aluno pode verificar se assinalou a questão correta, não acertando o desafio ele será notificado

do erro e poderá contar com uma frase de incentivo para continuar tentando, e lembro sempre do que fora estudado em suas aulas.

c) Permite a postagem de dicas, nessa opção o professor pode elaborar questões onde pode inserir nas alternativas das questões discas, pistas sobre o que está sendo requisitado na questão, fazendo com que o aluno lembre se do que fora estudado, facilitando o acerto.

d) Contempla temporizador, as atividades impostas pelo professor podem ser controladas por um tempo estipulado pelo mesmo, impondo um desafio ainda maior para os seus alunos, já que os mesmos se sentirão um tanto quanto pressionados com esse fator surpresa.

e) Pode ser disponibilizada aos alunos em rede, as atividades elaboradas com o Hot Potatoes permite uma aula em um ambiente virtual, isto é uma rede, não precisa de conexão com internet para uma atividade elaborada em um laboratório de informática, por exemplo, isso facilita a inserção do software nas escolas, visto que também, o mesmo é uma ferramenta bem leve, dessa maneira pode ser instalada em qualquer computador com extrema facilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, vislumbra-se a possibilidade de inserção das TIC's no ensino de literatura com o auxílio do *Hot Potatoes*, uma vez que a ferramenta proporciona o trabalho com diversas habilidades. As habilidades que são destacadas a partir do trabalho com o *Hot Potatoes* são: a interação com os alunos, a correção de questões, a postagem de dicas, o auxílio do temporizador e a conexão com os alunos pela *internet*.

Vê-se, a partir do trabalho, que utilizar as TIC's em sala de aula é possível e muito produtivo. O *Hot Potatoes* é uma das alternativas a serem utilizadas que pode ser descoberta por diversos professores a partir do momento em que mostra-se como utilizado e os benefícios de sua utilização.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Flora. Cicatriz. Disponível em: http://autoressaconcursosliterarios.blogspot.com.br/2013/05/os-20-minicontos-classificados.html. Acesso em: 03 abr. 2014

NETO, João Ribeiro Franco;PARREIRA JUNIOR, Walteno Martins. A utilização do *Hot Potatoes* no ensino médio da escola municipal "Machado de Assis", criando palavras cruzadas e auxiliando a construção do conhecimento em nomenclatura de hidrocarbonetos. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/endipe2006.pdf. Acesso em: 12 abr. 2014.

SPALDING, Marcelo. Minicontos Coloridos http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/miniconto.html . Acesso em: 14 maio 2014.

UM CONTO DE FADAS PARA UMA NOVA ANGOLA

Silvia Niederauer

RESUMO
Este trabalho contempla rteflexoes sobre *Quem me dera ser onda*, novela publicada por Manuel Rui em 1982, a qual tem como mote central a presença, junto à família de Diogo, de um porco como morador do 7º andar de um prédio cujos habitantes são funcionários do aparelho do Estado.

Palavras-chave: Manuel Rui. Angola. Literatura

Manuel Rui, autor de *Quem me dera ser onda*, nasceu na cidade de Huambo, Angola, antiga Nova Lisboa, em 1941. Em Portugal, estudou Direito, exercendo as atividades de advogado também fora de sua terra de origem. De volta a Angola, e logo após a independência da então colônia portuguesa, Manuel Rui exerce diversas atividades políticas, atendendo às necessidades de uma ex-colônia que precisava preencher cargos administrativos e técnicos (antes ocupados por portugueses) e, obviamente, as pessoas mais indicadas seriam os intelectuais angolanos, tais como os escritores. Assim, Manuel Rui tornou-se Ministro da Informação do Governo de Transição, Reitor da Universidade de Huambo, professor universitário, dentre outros cargos.

Sua produção ficcional é representativa: *O regresso adiado; Memória de mar; Sim, camarada; Crônica de um mujumbo* (1989); *1 morto & os vivos; RioSeco* (1997); *Da palma da mão* (obra infantil), entre outras. Sua prosa tem como característica marcante a preocupação estética que, aliada ao realismo social, coloca em primeiro plano o homem comum. As personagens de classe média que povoam seu universo ficcional são apresentadas como caricaturas de comportamentos mais ou menos perversos, usando, para isso, os recursos da ironia e da sátira.

Quem me dera ser onda, novela publicada em 1982, tem como mote central a presença, junto à família de Diogo, de um porco como morador do 7º andar de um prédio cujos habitantes são funcionários do aparelho do Estado. O chefe da família, porque quer comer carne suína, iguaria rara em uma Luanda cujo comércio de alimentos (e não apenas) é extremamente precário, resolve criar em seu apartamento o animal, que acaba tornando-se o "bicho de estimação" de Zeca e Ruca, seus filhos. A idéia é engordar o leitão a fim de saboreá-lo em ocasião especial. Entretanto, a presença do animal não é bem vista no prédio, não só pelo inusitado de tal proposta, mas porque, conforme decisão da assembléia de moradores e com "votação por unanimidade", (...) "bichos só ficou combinado cão, gato ou passarinho. Agora se for galinha morta depenada, leitão ou cabrito já morto, limpo e embrulhado, passa como carne, também está previsto" (RUI, 2005, p. 1).

Para além do mote aqui referido, a obra de Manuel Rui é representativa de um momento crucial da literatura angolana pós-colonial: *Quem me dera ser onda* apresenta-se como um discurso que revela as condições pouco favoráveis de uma Luanda que, mesmo independente de Portugal, ou talvez por isso, padece de problemas de todas as ordens. Em princípio, a independência de uma colônia significa uma mudança radical em todos os seus setores, sejam eles políticos, administrativos e, até mesmo, culturais. Entretanto, o que se revela na obra em questão é justamente o momento em que, passada a "euforia" da libertação do jugo português, lança-se um olhar crítico e mordaz para uma sociedade que tenta manter as regras sociais, econômicas e políticas em ordem.

Segundo Benjamin Abdala Jr., "a independência das nações africanas de língua oficial portuguesa é fato recente, assim como o reconhecimento da própria idéia de nação dentro do conjunto do país" (ABDALA JR, 2003, p. 106). Apesar da proximidade temporal

entre a independência política angolana, 11 de novembro de 1975 e a publicação de *Quem me dera ser onda*, 1982, a obra reflete uma certa lucidez em relação ao novo poder que se instala. Para tanto, estrutura-se de acordo com um modelo estético-ideológico bastante claro, ou seja, questiona, de maneira satírica e carnavalizada, a atual situação de Luanda e, por extensão, Angola. O discurso presente na novela vale-se do humor e da ironia para mimetizar a realidade político-social angolana, em especial no que diz respeito à corrupção e à falta de alimentos.

Se lida sob a perspectiva de um conto de fadas, a novela resume em si os pressupostos necessários a uma história voltada ao público infantil: as personagens centrais são crianças que estão, no momento, enredadas afetivamente com um animal de estimação – o porco "carnaval da vitória". Entretanto, a obra renova tal gênero ao colocar em cena crianças que serão, elas próprias, as responsáveis por mudanças no cenário político e social no qual estão inseridas. Serão elas que deterão o poder de desvelar os problemas de Luanda e, posteriormente, lançar uma ponta de inquietude e revisionismo das estruturas que, de fato, ainda não puderam ser alteradas.

Porque a situação narrada é paródica, transforma a própria realidade ao conferir-lhe uma conotação tragicômica. É possível, então, perceber-se que a obra abarca os primeiros momentos de uma independência recém conquistada e que já apresenta uma vida cotidiana viciada, caótica, em que o surrealismo parece imperar. Como exemplo, tem-se o tratamento dado ao leitão em casa de Diogo: nominado de "carnaval da vitória", passa a exigir, cada vez mais, cuidados especiais. Como ronca e o barulho precisa ser abafado, a idéia de Diogo é colar, nos ouvidos de "carnaval", um auscultador com o qual o porco "passou a ser ouvinte mais contínuo da rádio nacional. Noticiário, peça que nós transmitimos, programas para jovens, relatos de futebol e boa-noite Angola, tudo até adormecer de barriga bem cheia e sem qualquer contestação" (p. 19). Com as exigências do animal e o tratamento dado a ele, não só uma alimentação especial, vinda do restaurante Trópico, mas toda a atenção e carinho, especialmente por parte das crianças, fazem com que a rotina da casa mude, interfira e retrate, por extensão, a vida da sociedade mais próxima a da família.

É com as crianças e suas atitudes que fica evidenciada a alegoria carnavalizada que "carnaval da vitória" representa. Ruca e Zeca têm para com o animal um carinho intenso e repudiam a idéia do pai em comer o leitão que, para eles, é um membro da família, de fato: "Ruca ficou preocupado. Era outra vez essa idéia que ele odiava. O pai só na intenção de matar "carnaval da vitória". Aquele porco amigo que acabara de jantar bem boa comida que ele e o irmão arranjavam no contentor do Trópico" (p. 37). Por este viés, a farsa social do sistema político angolano vem à tona, pois que o porco, sua presença e seu "aburguesamento" vão norteando todas as atitudes de revelam estar o poder político e administrativo corrompidos. Um dos exemplos que se poder citar é quando as crianças, por conta dos cuidados com "carnaval da vitória", tramam estratégias para protegerem o animal, chegando a fraudarem um documento oficial: "tinham conquistado as folhas que lhe conheciam bem o sítio do tempo em que visitavam a casa do vizinho". [...] "*Tribunal da Comarca de Luanda – 2ª Vara – Para os cães policiais da cadeia do tribunal peço aparas de carne. Mande-me pouco sebo. São cães estatais, comem todos os dias. Saudações Revolucionárias – Faustino (Juiz)* (p. 44).

Este fato, ainda, aponta para mais um problema social angolano, uma vez que a própria família que cria o porco alimenta-se da carne que, "oficialmente", alimenta "os cães estatais". Fica evidente as carências de toda a ordem que impera em Luanda, microcosmo de Angola: desde as filas intermináveis para a compra de alimentos que, ainda, são pouco variados, precisando que as pessoas se sujeitem a outras filas para as compras no "mercado paralelo", até mesmo a questão dos desmandos políticos. A situação pela qual a família de Diogo passa é representativa de toda uma cena angolana

pós-independência e pós-otimismo, de que fala Russell Hamilton. Isto significa dizer que o povo angolano, após a libertação do jugo português viveu uma euforia de liberdade, mas que tal sensação logo foi precedida pelo volume de problemas que, de certa maneira, ofuscou a autonomia advinda da independência política.

Assim, o pós-otimismo é revisitado de forma questionadora na obra em questão, uma vez que a situação angolana, amplamente falando, é aqui trazida à tona por meio da alegoria do 'porco', que sintetiza o "dizer o outro", ou seja, no dizer de Flávio Kothe, "cada elemento quer dizer outra coisa que não o seu sentido original" (KOTHE, 1986, p. 52). Os cuidados, o certo respeito que o animal impõe na casa, a alimentação, o espaço ocupado, a luta por sua permanência junto à família, tudo é alegoricamente desenhado para elucidar justamente o que falta ao povo angolano. Valer-se de um porco que, em princípio, vive numa pocilga, alimenta-se de restos, confere à narrativa o tom crítico e reflexivo acerca dos reais problemas enfrentados por uma jovem nação que precisa estabelecer-se como tal frente às demais. Para Benjamin Abdala Jr., "a identidade cultural dos países colonizados mostra-se por uma luta que não se esgota na independência política" (ABDALA Jr., 2003, p. 117). Tal afirmação fica clara em *Quem me dera ser onda*, no momento em que é pela escrita ficcional que as deficiências econômicas e políticas ficam em evidência, mesmo que por meio de uma alegoria carnavalizada que se insinua pela presença do porco e, ainda mais escancarada, no nome que lhe é dado – "carnaval da vitória".

A obra de Manuel Rui, em especial a que está a ser discutida, alicerça-se em questões bastante profundas da realidade angolana pós-colonial. Ao tematizar essas questões, o autor põe em cheque o poder de mando dos novos dirigentes angolanos e questiona a competência de sua nação em gerenciar seu destino e o futuro de seu povo. Tal narrativa ganha espaço no plano literário porque necessário é que se reflita sobre o processo de independência e, em especial, seus desdobramentos na sociedade que está em formação. Daí que questões como o *peixefritismo*, assembléia de moradores, votações por unanimidade, vícios (venda de bebida alcoólica - Ramalho Eanes), expressões como "camarada", "ó-de-pê" (organização de defesa popular), sejam alegoricamente abordadas para, talvez, provocar uma reflexão mais ampla sobre um processo que não se acabou com a declaração de independência política. A proposta vai muito mais além, por conta de ajustes necessários a serem feitos com relação ao novo modelo de situação política a ser "digerido" por todos os angolanos. Se a ótica alegórica provoca leituras outras como, por exemplo, a de um conto de fadas, fato é que no universo ficcional apresentado, as contradições sociais são resgatadas e iluminadas de forma a garantir uma lucidez necessária para que a nova nação se conheça e se re-conheça no papel de independente e dona de uma cultura própria, mesmo que sua língua seja a do português colonizador, mas que também é sua forma de expressão mais particular.

Daí perceber-se que, se a estrutura tradicional dos contos de fadas, por um lado é mantida (situação de conflito seguida de uma ação saneadora), por outro revela-se completamente renovada, uma vez que, por meio das crianças e suas reflexões aparentemente voltadas apenas para o problema da morte de seu bichinho de estimação, renova-se a perspectiva de mudanças no campo estrutural angolano. Para a resolução dos problemas para a manutenção de "carnaval da vitória" em casa, alimentá-lo e mantê-lo longe dos olhos das autoridades, as crianças recorreram as mais diversas artimanhas, contando, sempre, com a ajuda de amigos e, note-se, sem a intervenção clássica de objetos ou seres mágicos, o que confere à obra o tom atualizado dos contos de fadas. Mesmo que, num primeiro momento, o sucesso obtido não esteja evidente, pois não conseguem impedir a morte do animal, fica por conta do tempo e de novos empreendimentos dessas crianças, futuros adultos e detentores de poder em Angola, a

radical e necessária mudança social já proposta pela revolução libertária há pouco declarada em África.

O desejo de ser autônomo não exime ninguém de um olhar mais atento às fraquezas e problemas que surgem, próprios de uma nação ainda em formação. Daí a importância das duas crianças, como personagens centrais, ao lado de "carnaval da vitória": é por meio delas que o "mergulho" será dado rumo a um novo horizonte que se forma. Serão elas as detentoras de uma nova ordem que está por vir. Mesmo que, alegoricamente, o presente tenha sido tratado, e que a revolução não tenha dado conta das transformações de desejadas, o primeiro passo já foi dado quando as crianças conversam, desesperançosas com relação ao futuro de "carnaval da vitória": "- Vocês não gostavam de ser onda? – Deve ser bom. Assim por cima da água nem é preciso nadar. Quem me dera ser onda! – E Beto abria os braços" (p. 54).

Se a morte do porco não pode ser evitada naquele momento de carnaval e folia, cabe ainda uma esperança de um futuro mais seguro para o povo angolano: o de um mergulho fundo em seus problemas, o enfrentamento de suas fragilidades. "Carnaval da vitória" traz em si a alegoria de sentido cômico e de quase *non-sense* e alienação da realidade, mas, também, a possibilidade de evasão por conta do afeto das duas crianças por ele. E este afeto será a mola propulsora no sentido de, como onda, "entrar", de fato, e resolver tudo, exatamente o que a revolução fez: "cá em baixo, os meninos confiavam na força da esperança para salvar "carnaval da vitória". E Ruca, cheio daquela fúria que as vagas da Chicala pintam sempre na calma do mar, repetiu a frase de Beto: - Quem me dera ser onda!" (p.60).

REFERÊNCIAS

ABDALA Jr., Benjamin. **De vôos e ilhas** – Literatura e Comunitarismos. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

HAMILTON, Russell. A literatura dos Palop e a teoria pós-colonial. In: http://www.geocities.com/ail_br/direitahistoria.html (acesso em setembro de 2014).

KOTHE, Flávio R. **A Alegoria.** São Paulo, Ática, 1986.

RUI, Manuel. **Quem me dera ser onda.** Rio de Janeiro: Gryphus; Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, 2005.

METODOLOGIAS QUE COLABORAM PARA UMA EDUCAÇÃO AFRO-CENTRADA – POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Staël Soraya dos Santos Rosa

Nosso país ao longo de sua história criou estratégias que impediram e dificultaram o acesso e a permanência de milhões de brasileiros na escola. Esse modelo excludente atingiu principalmente a população negra em função do processo de escravização e dominação a que foram submetidos, o que exigiu da comunidade negra uma postura de enfrentamento a essas realidades.

Num contexto histórico, político, social e cultural de negação de seus direitos negros e negras de nosso país buscaram e buscam alternativas para manutenção e reconstrução de sua identidade histórico-político-sócio-cultural,criando assim, as mais diferentes formas de resistência e, é óbvio, a educação faz parte desse contexto.

Assim, em 2003, num momento de muitas mudanças no campo das relações étnico-raciais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 - é alterada no artigo 26-A ao ser sancionada a 10.639/03, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensinos públicos e privados em todos os níveis. Tal legislação objetiva colaborar para o fim das iniquidades no campo da educação e empreender a reeducação das relações étnico-raciais, proporcionandoconhecimentos científicos ecorrigindoposturas.

Em março de 2008, entra em vigor a Lei 11.645/08, a qual inclui a temática indígena juntamente a afro-brasileira exigindo assim, o mesmo tratamento dado à história e cultura afro-brasileira, isto é, incluindo no currículo escolar informações e metodologias que contemplem a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros.

Estetrabalho: "**Metodologias que colaboram para uma educação afro-centrada - Possibilidades de implementação da Lei 10.639/03 na Educação Básica**", reflete minha caminhada como educadora e como militante do Movimento Negro de Uruguaiana, caminhada esta que resultou em uma série de experiências as quais foram e são utilizadas nas formações para professoresdesde 1994 até a presente datada, momento em que exerço a função de Assessora para Educação Afro-quilombola e Indígena na 10ª Coordenadoria Regional de Educação.

O ponto de partida para a construção de uma metodologia afrocentrada é conhecer as filosofias e as culturas dos povos Bantus e Iorubás e os valores civilizatórios afro-brasileiros. Serão estes, os pilares para a construção de uma educação que contemple não apenas os afro-brasileiros, mas, todos os educandos, visto que esta é a identidade do povo brasileiro. Obviamente, é mister que também conheçamos e pesquisemos ahistória dos diferentes grupos étnicos que formam a rede dessas duas matrizes africanas (Bantus e Iorubás), os quais foram sequestrados, trazidos para cá e escravizados.

É fundamental, também, que conheçamos a história dos africanos no Brasil, suas crenças, concepções de vida, os diferentes movimentos de resistência aqui construídos em função da realidade a eles imposta; é importante que conheçamos nossa ancestralidade negra, que a sintamos ouvindo suas/nossas histórias, ouvindo e sentindo o axé do toque dos tambores, sentindo o axé nos movimentos nas danças, na capoeira, movimentos esses que acontecem na roda, na circularidade, pois esta postura é a que nos levará ao reencontro com nossa ancestralidade negra,revitalizará e reacenderá em cada um de nós a força e a alegria, o prazer de estarmos vivos, pois a vida é maior que tudo e ela deve ser sempre celebrada.Levar esses sentimentos e elementos para a sala de aula é a proposta a qual apresento, e ela colaborará muito para que nossos alunos enxerguem-seno currículo escolar, desenvolvam autoestima positiva, tenham interesse e prazer em estar na escola.

Na construção da proposta foram utilizados osmais diferentes tipos de materiais como: reportagens, dados históricos, estatísticas, imagens de obras de arte de diferentes períodos históricos, imagens do nosso dia-a-dia, levantamento dos aspectos culturais, hábitos e costumes do povo brasileiro, a música, a literatura, o esporte, a religiosidade, a corporeidade, enfim, uma imensa gama de informações que podem constituir-se em conteúdos nos diferentes componentes curriculares da Educação Básica, numa intencional menção de que não precisamos nos prender às eventuais informações dos livros didáticos.

Trabalhar numa perspectiva afro-centrada exige que tenhamos cuidado na escolha dos temas, adequando-os às diferentes realidades dos educandos, exige que nos preparemos com argumentos necessários para esclarecer, as dúvidas e questionamentos que certamente surgirão na sala-de-aula. Abordar história e cultura africana, afro-brasileira e indígena exige criticidade. O que estamos trabalhando? Como desenvolvemos esta temática em sala de aula?

Estudar, pesquisar, planejar coletivamente e buscar na realidade o objeto de nosso trabalho é o mínimo que nós educadores podemos fazer para contemplarmos o que sempre foi negado – o conhecimento de nossa história.

REFERÊNCIAS

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

GOMES.Nilma Lino. **Diversidade etnicorracial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação, 2011.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais: Pluralidade Cultural, Ética. Brasília, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

LOBATO, Fátima. SANTOS, Renato Emerson. (Org). **Ações Afirmativas – Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro. DP&A,2003.

SILVEIRA, Marta Iris C. M. BIANCHI, Paula. (Org). **Núcleo Interdisciplinar de Educação: Articulações de contextos &saberes nos (per)cursos de licenciatura da UNIPAMPA**. Florianópolis, 2013.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO CONTO “TIA FRENÊ E O FRENTENEGRINO”: IDENTIDADE DO SER E SEU CONTEXTO

Tani Gobbi dos Reis

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo interpretar o conto “Tia Frenê e o Frentenegrino”, de Aristides Barbosa, publicado no livro *Cadernos negros: contos*, em 1993, buscando traços das dificuldades e desigualdades encontradas pelos negros em um contexto regido pelo preconceito racial, de muita miséria, em que o negro não tinha oportunidade e ansiava pela sua liberdade, como ser e como cidadão. Através da análise do deste conto e com base nos conceitos de teóricos comoAntonio Candido, Kathryn Woodward, Tomaz Tadeu Silva, procurou-se a identidade do negro expressa no conto tentando relacionar esta representação com a cultura e espaço em que o contose passa, enquanto fruto do meio social em que se insere, pois opredomínio do poder está na raça branca, com os melhores cargos, salários e afins. Este conto além de mostrar a insatisfação dos negros quanto a sua inferioridade, enquanto seres humanos, sociais e políticos, faz referência a História, podendo-se interligar alguns trechos do conto com o passado dos negros, escravos, no Brasil.

Palavras-chave: Identidade. Negro. Literatura Afro-brasileira. Contexto social.

Primeiramente, ao ler o conto de Aristides Barbosa, “Tia Frenê e o Frentenegrino”, surgiu o interesse em tentar moldar a identidade dos personagens correlacionando-a com o contexto expresso no conto, interligando tais apontamentos com os conhecimentos sobre as dificuldades encontradas pelos negros no Brasil, os quais serviram durante anos como escravos, não sendo considerados cidadãos, pois não tinham direito algum sobre qualquer coisa que fosse, nem mesmo sobre suas próprias vidas. Contudo, ficou claro outro aspecto expresso pelo conto, além da vontade de ser reconhecido pelo que se é,negro, mas, principalmente, como cidadão, com os mesmos direitos das demais pessoas, principalmente o direito ao voto, o que para alguns isto significa um ato arbitrário, para os personagens do conto é uma conquista, tanto que Barbosa cita a Frente Negra Brasileira (FNB), uma organização que passou a ser um partido político, fazendo com que os negros ganhassem voz e vez no quadro político em âmbito nacional, uma vez que diversas filiais foram formadas no Brasil, tornando a FNB conhecida por todos. Logo, percebemos a necessidade de ser político e não somente ser cidadão, pois a identidade negra está atrelada à questão política, de suas conquistas de liberdade e reconhecimento, confirmamos isto com a fala da personagem Tia Frenê:

> [...] Nós procuramos ardentemente a nossa identidade e a nossa cidadania. Acho que este é o motivo mais forte do nosso congraçamento sob este teto. Ora, quem está num movimento como este, está numa luta política. Por definição, todo cidadão é um ser político [...] (BARBOSA, 1993, p. 22).

Tomaz Tadeu da Silva (2000) começa definir identidade como aquilo que é, e diferença aquilo nãoé, mas que o outro é, as quais mantém uma relação de dependência: “[...] Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p. 75). Quando assumimos pertencer à raça conhecida como branca, estamos negando ser de outras raças, como negra, parda, oriental, ou seja, “A diferenciação é um elemento central dos sistemas classificatórios por meios dos quais os significados são produzidos [...]” (WOODWARD, 2000, p. 67).

No conto, a procura pela identidade se dá através dos termos com que Aristides Barbosa caracteriza seus personagens, sua classe social, pensando na obra como fruto do meio social, como diz Antonio Candido: “[...] a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre” (2000, p. 19).

Fazendo uma breve apresentação, o conto “Tia Frenê e o Frentenegrino”, de Aristides Barbosa, revela a história de dois irmãos, Maciel, de dezessete anos, e Alcebíades, ou Bide, de quinze anos, quesaíram do interior para viver na cidade de São Paulo, a procura de emprego para ajudar a família que é grande e de baixa renda; seu avô materno fora escravo, tinha marcasnas suas costas deixadas pelas chibatas que levara. Na cidade grande, conhecem outras pessoas que moram na mesma vila, dentre elas, Tia Isaldina que assume um papel de extrema importância no conto.

Maciel e Bide, em São Paulo, moravam em um cortiço, localizadoem uma vila que não tem mais de dez casas, e dividiam o mesmo quarto.Para deixar o leitor consciente da singularidade do local, Barbosadescreve o local como “quartinho acanhado, onde mal cabiam duas camas e um pequeno guarda-roupa” (BARBOSA, 1993, p. 18). Além da falta de espaço no quarto, o banheiro ficava do lado de fora do cortiço, “Naquela época, rico usava chuveiro a gás e não havia nem chuveiro elétrico em casa de pobre. E para quem morava em vila de cortiço o banheiro era lá fora e comum.” (BARBOSA, 1993, p. 17-18).

Com a leitura deste trecho, fica explícita a distinção entre as classes sociais, poisestabelece uma relação de desigualdade entre rico e pobre, enquanto o primeiro já tem uma “evolução”noeletrodoméstico, o segundo sequer tem o “básico” chuveiro elétrico, proporciona o entendimento de que abaixo da classe pobre vêm às pessoas que moram em cortiço, pois além de não ter água aquecida para se banhar, o banheiro fica do lado de fora da casa.

“Tia Frenê e o Frentenegrino”, faz o leitor refletir sobre vários aspectos da vida social e humana dos cidadãos. Através da interpretação do conto percebe-se logo de inicio a pretensão de mostrar ao público leitor a realidade de muitos interioranos que saem de sua terra natal, deixando seus parentes e familiares para se aventurar em grandes centros urbanos em busca de emprego, de melhores condições de vida para toda a família. Este desejo fica claro com o diálogo entre dona Isaldina e Maciel “[...] – Viemos trabalhar. Nossa família no interior precisa de muita ajuda” (BARBOSA, 1993, p. 20).

Sabemos que o êxodorural para os grandes centros ocorre em virtude da falta de serviço nas pequenas cidades. Com a perspectiva de encontrar emprego e, consequentemente, ter um meio de se sustentar, e inclusive ajudar financeiramente a família muitos jovens saem de suas terras natais, passam, muitas vezes por situações de perigo, necessidades, segurança, apoio familiar, enfim, são várias as possibilidades. E isto ocorre no conto escrito por Aristides Barbosa.

Tia Isaldina aparece no conto assumindo a figura de mãe. O estranhamento do clima e as condições precárias encontradas no cortiço, Bide volta a ter pneumonia, seu irmão vai atrás de ajuda, pois percebe queBide não está nada bem. Foi pedir socorro a Tia Isaldina, “[...] uma senhora mineira de uns quarenta e três anos, viúva, muito ativa, muito determinada, muito prestativa, muito cordial e que estava sempre pronta a ir ao encontro das necessidades dos outros. Vivia com uma filha de uns vinte anos.” (BARBOSA, 1993, p. 18). Ao tomar conhecimento do caso, ela rapidamente vai ao terreno que havia próximo de sua casa em busca de uma erva com efeito medicinal, mentruz. Feito o remédio, deu para Alcebíades tomar.

A partir de então, Tia Isaldina torna-se o personagem principal do conto, sendo o fio condutor para o desenrolar do conto. É considerada o símbolo mais altivo e dinâmico da Frente Negra Brasileira, Tia Isaldina passa a se chamar Tia Frenê, e, assim sendo reconhecida como a Tia da Frente Negra, sai para outros lugares, move povos, une a raça negra em várias comunidades pelo país.

Refletindo sobre o conto, percebe-se uma intertextualidade com fatos históricos,especialmente com o Zumbi dos Palmares, quando Tia Frenê, na posse da palavra em um dos seus discursos improvisados conclama O Zumbi:

> [...] Não estou aqui apenas com a incumbência de representar a ilustre diretoria da **Frete Negra de São Paulo.**Acho que estou aqui, também numa missão divina, para pedir a Deus que permita que o espírito de Zumbi dos Palmares se encarne em cada presidente de cada **Frente Negra** que se fundar no Brasil, e cada cidade onde elas existirem se torne um verdadeiro Quilombo no asfalto, como está acontecendo em São Paulo, para a verdadeira redenção do negro no Brasil (BARBOSA, 1993, p. 25, grifos do autor).

No conto é abordada a Frente Negra Brasileira, com a Tia Frente:mulher, negra, pobre, que atua como a força que dá pulsão ao movimento, lutando pelo reconhecimento dos negros enquanto ser cidadão; na História do Brasil, mais especificamente, sobre os escravos que aqui (sobre)viveram, aprendemosque o Quilombo dos Palmares serviu de refugio dos escravos que fugiam das senzalas em que eram, arbitrariamente, submetidos a serviços desumanos, com punições severas como forma de "controle" sobre os mesmos. E quando Zumbi, o líder da aldeia, é morto em uma batalha, os escravos perdem sua força pela libertação. Neste ponto, ambos os fatos, do conto e do passado Histórico se coincidem, pois o conto se encerra com a morte da precursora da luta pela qual se propuseram em beneficio de todo um povo visto como marginal, sem identidade, sem direitos, sem voz nem vez, que é Tia Frenê, o que causou em Bide uma depressão profunda, a tosse voltou, em seus delírios cantava uma estrofe do hino da FNB que dizia:

> Gente negra, gente forte,
> Ergue a fronte varonil
> És impávida coorte
> Honra e glória do Brasil.
> (BARBOSA, 1993, p. 26)

Após, ficava transtornado e gritava: "Não sou forte, não sou forte! Eu sou um fraco, sou um tísico... Sou um tísico..." (BARBOSA, 1993, p. 27). Bide, foi internado em um manicômio onde permaneceu até sua morte, entre crises neuróticas e de posse sintomática, estava com uma tuberculose terminal. Neste conto, podemos pensar que Zumbi dos Palmares está representado pela Tia Frenê, enquanto que Bide representa toda a etnia negra brasileira, que quando seu líder morre perde suas forças e se rendem novamente às condições impostas pelos seus "superiores".

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Aristides. Tia Frenê e o Frentenegrino. In: _____. et al. **Cadernos negros,** *16*: contos. São Paulo: Edição dos Autores, 1993.p. 17-27.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CONTO “ESPELHO”, MÁRCIO BARBOSA

Tanise Gobbi dos Reis

RESUMO

Visto que o negro sofreu muito preconceito ao longo dos anos esta pesquisa apresentará a revolução que ele fez ao longo de sua história e enquanto sua própria formação de identidade. Hoje ainda há resquícios do passado obviamente não como antigamente. Sabemos que ele também se puniu por ser negro, pensando que somente uma etnia fosse a certa e que não haveria espaços na sociedade nem para ele nem para sua diferente cultura. Mas pensando em identidade certa apenas, há questões as quais serão melhores explicadas no aprofundamento da pesquisa. O trabalho analisará o conto “Espelho” do autor brasileiro Márcio Barbosa e tem como objetivo apresentar como foi difícil a vida e a conquista de pessoas negras na sociedade brasileira, como foi a construção e o processo de aceitação e reconhecimento de sua própria identidade, e também, sua aceitação consigo mesmo. Muitos tentavam aproximar-se de brancos escondendo sua cor através de maquiagens, roupas compridas, horas de salão para não ser visto como negro. Eles próprios tinham uma ideologia a qual acreditavam que só os brancos fossem da melhor cultura. Mas esse conto entrará em oposição e mostrará que o negro também pode ser alguém na sociedade e tem direito em ter seu espaço. A metodologia consiste em pesquisas bibliográficas e leituras de autores críticos literários que auxiliarão nesta pesquisa. Através dessa análise concluiu-se que o negro tem seu lugar na sociedade sente-se reconhecido por sua história passada e sabem da importância deles na história no Brasil na construção de diversas culturas e a abolição ou ao menos diminuição do preconceito do negro versus branco e negro versus negro.

Palavras-chave: Literatura Afro-brasileira. Negro. Identidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho fará a análise do conto “Espelho”, de Márcio Barbosa, publicado em 1993, no livro *Cadernos Negros:* contos. Tem como objetivo apresentar aconstrução de uma falsa identidade, como sendo esta a ideal, pois é a que prevalece nos personagens de novelas, programas de Televisão, modelos, até que a personagem do conto passa pelo “choque de realidade”, onde passa admitir outraidentidade, mas, desta vez, a sua própria identidade. O presente estudo nos faz refletir sobre aspectos que auxiliam na (des)construção da identidade vista como a ideal e as influências dela no contexto em que estamos inseridos. O conto representa uma garota negra, que não assumindo suaidentidade real, cria meios para se parecer como uma pessoa branca, igual as que aparecem na televisão, nos desfiles de moda. Na sua visão, esta é a identidade certa, a ideal, enquanto que ser negro significa não ter a oportunidade de realizar seus sonhos e desejos que era a de ser modelo, artista ou bailarina, onde não havia nenhum negro.

O enredo do conto apresenta uma menina, pressupõe-se que jovem, que tem o sonho ser modelo de televisão, sua concepção é que negros não apareciam na TV, pois naquela época o negro não era “bem visto” nas mídias. Para ficar parecida com a imagem das pessoas que apareciam na televisão, a moça do conto usa lentes azuis, cabelos louros, porque assim via na tela da TV, e como seu sonho era ser reconhecida, tentava se assemelhar com aquelas pessoas. Imaginava-se na televisão, seu palco estava entre os poucos móveis: um armário e a cama-beliche de seu quarto que dividia com seu irmão.

Certo dia, sua mãe chegou mais cedo de seu trabalho acompanhada por uma vizinha. Ela ficou muito furiosa porque a menina não havia limpado a casa. Nesse conflito todo seu irmão de maneira irônica diz a sua mãe que ela queria ser modelo de televisão, mais uma vez fica irritada com a garota, pois queria que ela tivesse um trabalho sério e um bom casamento apenas, e, além do mais, ela não teria dinheiro para manter a carreira profissional da filha.

Quando foi então que a vizinha disse que ela tem um nariz bonito e que poderia ter essa carreira. Nisso a menina ficou muito contente, foi até o espelho e arrancou as lentes

azuis de seus olhos e seus cabelos louros revelando-se como ela realmente era. Orgulhou-se disso e brincava com seu cabelo de várias formas. Seu irmão se desculpa pelas zombarias que fez e a diz que não há modelos pretas na TV, mas que teria agora ela. Sua mãe fica brava por ela ter quebrado o espelho e que por isso teriam sete anos de azar, quando ,no entanto, eles teriam muita sorte a partir desse dia.

Vemos neste resumo que a garota construiu essa imagem pensando que somente desta maneira ela seria famosa, mas ao decorrer dos acontecimentos ela preserva o que há de original nela "o nariz", o cabelo e a pele escura, forma a identidade a qual ela realmente pertence e se sente bem. Ela irá fazer sucesso como ela é não aparentando ser o que não é, através da falsa imagem que havia criado. Ela estava certa de que para ser quem ela queria ser precisaria entrar no padrão de mulher branca, cabelos louros e olhos azuis. Masde acordo com Kathryn Woodward (2000, p.9), "A identidade é, assim marcada pela diferença", pois a personagem assume ser diferente das pessoas que apareciam na TV e passa a aceitar a sua imagem real, sendo assim, sua própria identidade – negra.

Kathryn Woodward (2000) cita a música *Satisfaction*, de Rolling Stones, onde o cigarro é o símbolo de masculinidade. Comparando isto com o conto, a menina tinha como exemplo da imagem ideal uma personagem da televisãoque se caracterizava por ser branca, ter cabelos louros e olhos azuis. E reconhecendo estas qualidades como símbolo de sucesso, a menina tenta assemelhar sua imagem com a da mulher da TV.

ANÁLISE DO CONTO

Analisando o conto, podemos refletir em várias questões que, subjetivamente, são expressas no texto de Márcio Barbosa. Primeiramente, o autor não dá nome aos personagens, todos são identificados por um substantivo comum: moço, mulher, menina, homem, mãe, vizinha são pistas de que os personagens do conto não têm ou não querem revelar sua própria identidade, o que torna possível compreender que pode ser qualquer negro, ou pessoa que se encontra insatisfeita com sua condição de ser, sua verdadeira identidade, seja ela imagética, de classe social, econômica, dentre outras tantas classificações criadas para estratificar os Homens. Outra, o desejo de parecer branco pode significar ter as mesmas oportunidades, independente da cor, poder ter os mesmos sonhos, ser reconhecido, talvez nacionalmente, pensando na mídia em que a moça do conto se espelha. Esta é outra sacada de Barbosa, pois o nome do conto, Espelho, refere-se à televisão como o "espelho" da população, é através dela que vemos o que é considerado "bonito", certo, criando uma espécie de realidade midiatizada. Apenas recentemente os negros ganharam oportunidade de ser protagonista da novela, fazer o papel de mocinho da trama, pois, na "telinha", o negro sempre refletiu a imagem de escravo, submisso ao "branco", por sua história talvez, mas o texto, entre suas linhas, abrem nossos olhos para esta questão social, condicionada as pessoas de cor negra.

O conto inicia-se com a seguinte frase: "Quando o moço abraçou a mulher de cabelos compridos, a menina fechou os olhos e imaginou que também estava sendo abraçada." (BARBOSA, p.69, 1993) a menina estava vendo televisão e duas pessoas se abraçaram ela pôde se sentir abraçada. Mulher e moço da TV e menina ela. Com este trecho, podemos instigar a hipótese de que a menina vivia em um mundo criado pela sua imaginação. A personagem sempre quis ser modelo e enquanto via TV não só se imaginava como, também, sentia a sensação de que aquilo era real. Andava pela sua pequena casa com um livro na cabeça, mãos na cintura, treinando para ser uma grande modelo. Os móveis atrapalhava-a um pouco, eram seus obstáculos. "Andou de um lado para o outro, apertada entre móveis que se erguiam como espectadores incômodos. [...] Sua passarela estreitava-se entre um armário e a cama-beliche que ela dividia com o

irmão, pois ali era também o quarto." (BARBOSA, 1993, p. 69) com esta passagem, percebemos que a casa pequena não dava conta de atender as necessidades de cada personagem, apesar dos poucos móveis, o quarto dos irmãos era também a sala da casa.

"Abriu uma porta e o mesmo homem, que antes estivera na televisão, veio-lhe fazer companhia [...] o tapete puído, sua bermuda rasgada, nenhum sinal de pobreza importava. Entravam pela porta artistas de novela, belíssimas mulheres e rapazes musculosos que faziam comerciais. A menina nem ligava para as gargalhadas do irmão. Ele curtia com a sua cara, rindo do seu andar pouco natural, da sua mão estendida ao espaço vazio. Isso não a aborrecia." (BARBOSA p. 69-70, 1993) Todo este fragmento faz parte da imaginação da menina, que acredita estar vivendo entre os artistas da TV.

Uma tarde sua mãe chega mais cedo do trabalho juntamente com uma vizinha e a casa estava toda por limpar e a brincadeira da menina torna-se um pesadelo, "ao vê-las, o moço assustou-se, voltou para a TV" (BARBOSA, 1993, p. 70) e o irmão estirado na beliche permanece zombando dela. Fim da imaginação, a casa por limpar, o moço bonito "desaparece" da sua casa, na qual nunca estivera, mas apenas no pensamento da menina. Outra percepção que fazemos é sobre o papel que a menina tem em casa, que é o de fazer as tarefas domesticas. E quando o irmão diz: "a boba quer ser modelo": - e a menina confirma: "é verdade, vou trabalhar na televisão" (BARBOSA, 1993, p. 71) sua mãe fica muito enfurecida, pois o que esperava para o futuro de sua filha era um trabalho sério e um bom casamento, além do mais não haveria dinheiro suficiente para sustentar a carreira dela. A mãe já pagava aluguel, comida, roupas e remédios para o pai, de qualquer forma a vida dessa família está em situação precária.

"Com um branco, ia dizer, talvez, quando o rosto da vizinha aproximou-se [...] e diz: - ah, mas ela é tão engraçadinha. Não tem o cabelo tão ruim. O nariz é bonitinho..." (BARBOSA, 1993, p. 71) a menina sentiu-se elogiada, pois seu nariz era o que ela não escondia do seu próprio ser, a vizinha não notou nas lentes azuis que usava, tampouco em seus cabelos louros, mas sim no nariz que era dela.

Após reconhecer que sua originalidade chamava mais a atenção do que ela aparentava ser, a menina "[...] enfiou as unhas nos cristalinos olhos azuis, arrancou os louros cabelos que terminavam em uma franja [...] a imagem daquela mulher branca como a neve se fez em pedaços. E seu próprio rosto, preto, luminoso, sulcado por gotas que rolavam sobre suas faces, surgiu por alguns segundo no espelho" (BARBOSA, 1993, p. 72).

Enquanto isso, no fundo, permanece o som da televisão, parecendo que os artistas da TV riam da menina como o irmão dela também tinha feito,ele vai até menina para ajudá-la, se arrependeu de ter zombado dela e diz: "- eu gosto de seu cabelo, do seu nariz...e sua pele é bonita. - mas não tem modelo preta na TV. Ela não entendia porque o mundo lhes negava espaços para desejos. -então vai ter você!"(BARBOSA p.72-73, 1993)

Ao final deste conto, a menina negra assume-se como realmente é, após as diversas crises existências, através das quais tenta assemelhar-se com as pessoas famosas que aparecem na televisão, imaginando que se tivesse aquela imagem seria uma dentre elas, uma vez que, o desejo da menina era ser modelo, famosa e reconhecida, "assim, essa redescoberta do passado é parte do processo de *construção* da *identidade* que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise." (WOODWARD p. 12, 2000) trazemos com nós mesmos fatos históricos os quais nos tornam quem somos hoje, dessa forma, sofremos influências do passado e do presente na construção de nossa identidade.

Ela percebe que é bonita do jeito que é e pressupõe que é possível realizar seus sonhos com sua própria imagem, desconstrói sua falsa aparência para construir a própria identidade na qual ela aceita-se como negra, cabelos escuros e olhos verdes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Márcio. Espelho. In: BARBOSA, Aristides et al. **Cadernos negros 16:** contos. São Paulo: Edição dos Autores, 1993. p. 69-73.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIREITOS HUMANOS EM *OS RETIRANTES*, DE CÂNDIDO PORTINARI E *ASA BRANCA*, DE LUIZ GONZAGA E HUMBERTO TEIXEIRA

Tatiane Fontana Ribeiro
Maico Celso Wolf
Jussara Jacomelli

RESUMO
Neste artigo trazemos para a reflexão a aplicação e a extensão dos Direitos Humanos na sociedade brasileira, a partir de uma análise sociológica das obras de *Os Retirantes*, de Cândido Portinari e *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. As duas obras são pertencentes a década de cinquenta e permitem a análise da forma como os autores abordam a situação do sertanejo nordestino que migra em busca de melhorias para a vida.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Os Retirantes. Asa Branca. Sociedade Brasileira.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando o que está prescrito nos Direitos Humanos referente aos direitos sociais, o presente artigo aborda uma análise sociológica da obra de arte *Os Retirantes*, de Cândido Portinari, e do poema *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. O objetivo é, a partir de uma abordagem sociológica, realizar uma reflexão sobre os principais problemas sociais ainda presentes na sociedade brasileira.

Por muito tempo, a humanidade viveu à sombra de teorias explicativas que definiam os rumos da política, da economia e da própria organização social. Os teóricos criaram e divulgaram explicações sociais centralizadas em “grandes feitos” de “heroísmos”, “políticos” e “deuses”. Neste cenário de “despojo” da participação da maior parte da humanidade, principalmente em relação aos benefícios e méritos do trabalho, surgiram os Renascentistas, os Iluministas, e Revolucionários que traduziram novas ideias e trouxeram-nas para a centralidade do debate, dando origem aos Direitos Humanos. Mas, apesar da “Proclamação dos Direitos do Homem”, ainda hoje, as diferenças sociais e econômicas oprimem. O acúmulo de riquezas faz com que milhares de pessoas no Mundo e no Brasil, vivam privadas do mínimo à vida.

Com a Revolução Industrial, ainda no século XVII, o processo de globalização capitalista começou a se expandir em nível mundial, o que imprimiu novas mudanças no ser e no fazer humano. Dentre elas, destacam-se as novas formas de fazer acontecer a economia, o mercado de trabalho, a educação e principalmente as relações sociais, que passaram a ser cada vez menos afetivas e mais técnicas. O lucro foi minando e fundamentando as relações, fazendo com que o homem proclamado por Renascentistas, Iluministas, Revolucionários e posteriormente, pelas Nações Unidas, como centralidade, ficasse ofuscado nas tomadas de decisões levadas a efeito pelos Estados e pelos “comandos” da sociedade em geral.

2 OS RETIRANTES E ASA BRANCA: DIREITOS HUMANOS?

Marcado por um histórico de desigualdades, de políticas públicas não distributivas, mas cumulativas, o Brasil, apesar de um País rico, produz misérias sociais. As atividades agrícolas e a pecuária, ao serem desenvolvidas em grandes propriedades rurais, desde o princípio tem alijado parte da população dos benefícios do acesso à terra e aos seus resultados. As atividades industriais têm determinado o continuísmo da política de concentração, visto que a prioridade das políticas públicas tem sido às grandes empresas.

A extensão territorial brasileira, por sua vez, faz com que haja expressivas diferenças regionais. Em algumas delas, o destaque está nas grandes propriedades, enquanto em outras é a industrialização. A consequência é o acúmulo de terras e o acúmulo de capital que se traduz em opressão e desigualdade social, situação que merece estudos, para o que contribui a análise sociológica.

2.1 Abordagem sociológica

A pesquisa sociológica permite estudar a sociedade a partir dos fatos sociais, a exemplo dos que levaram o homem a criar a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a criar obras como *Os Retirantes* e *Asa Branca.* Segundo Nova (2010), é próprio do homem se preocupar com suas necessidades. Mas, é, também, próprio desse mesmo homem preocupar-se com as normas organizativas. Foi por esse motivo que o homem criou o Estado e as regras de convivência. Mas o Estado não impediu o desenvolvimento de estruturas sociais, políticas e econômicas cumulativas, sendo elas socialmente injustas por essa razão.

A Declaração dos Direitos Humanos e de cidadania tem sido reconhecida, conforme Bobbio, Matteucci e Pasquino (2004), como um dos marcos da prerrogativa da vitória do cidadão sobre o poder. Quanto à origem dos Direitos Humanos, a explicação histórica remete à Revolução Francesa de 1789, com seu slogan de "Igualdade, Liberdade e Fraternidade". Mas também pode ser explicada a partir da Revolução Americana de 1689. Em ambos os momentos as ideias comungam do pressuposto de que os homens têm direitos naturais anteriores à formação da sociedade e que devem ser reconhecidos e garantidos pelo Estado como direitos do cidadão. (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 2004).

O avanço do capitalismo globalizado trouxe grandes contribuições sob o ponto de vista econômico. No entanto, contribuiu também negativamente para o aumento da pobreza. Apesar da ocorrência de inúmeras mudanças e evoluções, o problema da fome, por exemplo, continua. Concomitante ao progresso econômico ocorreu, de um lado, a acumulação de capital e da renda aliada à concentração fundiária, e, de outro, a expropriação e a miséria da maioria da população do campo, com acentuado êxodo rural. Assim, resultado de uma sociedade antagônica, as desumanidades são respaldadas pela busca do lucro, do modelo, do progresso e outras siglas. Para Savater (2004, p.160-161):

> Os humanos devem educar os humanos a pactuar acordos entre si, mas nunca "fabricar" replicantes de acordo com projetos que os privem de sua filiação aleatória e de sua liberdade de escolha. Engendrar e criar semelhantes é humano, mas não desenhar modelos segundo o capricho de ocasionais presunções que a tecnologia permite e o mercado torna rentáveis.

Colocar o homem como centralidade das ações é condição de humanidade, do enxergar o outro como semelhante, uma visão que deve superar qualquer legislação, mas que, também, exige legislação. Então como estão os Direitos Humanos na sociedade brasileira? *Asa Branca* e Os *Retirantes* são obras-convites para refletir sobre a legislação e sobre as práticas sociais.

2.2 *Os Retirantes* e *Asa Branca*

Refletindo sobre a realidade social em que estava inserido, Cândido Portinari esculpiu a obra *Os Retirantes* (figura 1). Nela, trata-se da situação de vida do sertanejo Nordestino. A imagem é composta por nove personagens, que constituem uma família

despojada do trabalho que coloca a esperança na cidade, no mundo da indústria. Abandonar as condições de “não vida” e buscar a vida, talvez seja a intenção.

FIGURA 1 - OS RETIRANTES

Fonte: Arte-Fonte de Conhecimento

Já Luís Gonzaga e Humberto Teixeira, na letra da música *Asa Branca*, mostram a história de alguém que parte e deixa a família com a intenção de retornar. A música não revela, nem trata da desigualdade social, mas do amor do sertanejo pela sua terra e da tristeza das secas. Para contornar a situação, determinada pela condição climática, a música mostra a migração do sertanejo para as cidades em busca de uma nova vida. O fenômeno seca é mostrado como a causa do empobrecimento da região e do sertanejo. Assim, passada a seca, há a esperança do retorno: “[...] Espero a chuva cair de novo; Para eu voltar pro meu sertão” (GONZAGA; TEIXEIRA, 1947).

Na Obra *Os Retirantes*, a esperança do retorno não existe; somente a incerteza da busca. Isto fica claro na extrema pobreza e miséria em que se encontram as figuras humanas expostas ao clima árido e seco, sem qualquer alimento. As fisionomias e corpos mostram tristeza, fome e deformações corporais. As trouxas que carregam são pequenas, mas, aparentemente levam todos os bens que possuem. Ainda há a presença de vários urubus, símbolos de morte uma vez que alimentam-se de restos. Provavelmente indicam que muitos retirantes não conseguem completar sua jornada em busca de uma vida melhor.

A pobreza dos retirantes é o fato social denunciado por Portinari. Em sua obra, mostra o quanto a sociedade brasileira está distante dos fundamentos dos Direitos Humanos. Conforme o Artigo XXIII dos Direitos Humanos, todo e qualquer cidadão deve ter condições dignas de vida a partir do acesso ao trabalho e a uma remuneração compatível, justa e satisfatória. O artigo XXV dos Direitos Humanos estabelece que:

> 1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.
> 2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Na obra de Portinari, apesar da garantia de proteção social da Carta dos Direitos Humanos, as crianças são mostras de total desassistência por parte do Estado. Sem qualquer tipo de cuidado e assistência como estabelecido no artigo acima, contam apenas com a afetividade dos pais que também se encontram desassistidos dos benefícios da lei: acesso à alimentação à moradia, vestuário, saúde e bem estar. Dessa forma, pode-se dizer que o contexto evidenciado na obra *Os Retirantes* infringe todos os direitos previstos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, expostos no artigo XXV.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra “Os Retirantes” e da obra “Asa Branca”, a luz dos Direitos Humanos, permitem dizer que ambas mostram a precária ou o total alijamento do sertanejo dos benefícios estabelecidos na Declaração dos Direitos Humanos. Contudo, a causa da pobreza é explicada de forma diferente nas obras estudadas.

Na obra de Gonzaga e Teixeira, as causas da pobreza são minimizadas pela nostalgia e pelo saudosismo. A pobreza é justificada na seca. Seca, caracterizada como um fenômeno ambiental. Na obra de Portinari, não há atenuantes à miséria: há uma denúncia objetiva da pobreza, um grito por justiça. É uma mostra do resultado das disparidades sociais, do descaso das políticas públicas e da continuidade de um processo histórico caracterizado por uma sociedade que se fundamenta como um modelo econômico não distributivo, concentrador e determinante das grandes misérias sociais a que está submetida parte significativa da população brasileira.

O poema-música “Asa Branca” foi escrito em 1947. O quadro “Os Retirantes” foi pintado em 1944. Em final de ditadura, denunciar um modelo extremamente injusto exige coragem. Em que pese e sem minimizar o valor da Lei e o papel do Estado, é preciso considerar que, em Direitos Humanos, “A diferença entre o que fazemos e aquilo que somos capazes de fazer bastaria para solucionar a maioria dos problemas do mundo” (Ghandi apud SEN, KLIKSBERG).

REFERÊNCIAS

ARTE - FONTE DE CONHECIMENTO. Disponível em:<http://artefontedeconhecimento.blogspot.com.br/2010/11/os-retirantes-candido-portinari.html>. Acesso em: 06. set.2014.

ASA BRANCA, 1947. Disponível em:<http://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/asa-branca.html#ixzz3CZEOhO8w>. Acesso em: 06. set. 2014.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** V1, 12ª ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em:<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 06. set. 2014.

NOVA, Sebastião Vila. **Introdução a sociologia**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

SAVATER, Fernando. **A importância da escolha.** Tradução Paulo Anthero Barbosa. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

SEN, Amartya; KLIKSBERG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar**. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.

A INFLUÊNCIA DO POVO INDÍGENA NA CULTURA GAÚCHA

Taynáh Fabrícia Gonçalves
Inez Pfeiffer

RESUMO

Este trabalho aborda a influência do povo indígena nos hábitos e costumes do povo gaúcho. Objetivo do estudo é apontar na cultura gaúcha, a presença da ótica indígena tanto na formação cultural quanto comportamental. Além disso, busca-se identificar como líderes indígenas contribuíram para a construção da história gaúcha. Para desenvolver esta pesquisa, analisam-se os textos: "Chinoca", retirado do livro *Nós, os Gaúchos,* de Sérgius Gonzaga e Luiz Augusto Fischer, e "A lenda do primeiro gaúcho", de Barbossa Lessa, incluído em *Estória e lendas do rio Grande do Sul*. São Paulo: Livrarioa Literart Editora, 1960. Ao examinar essas produções, constata-se que muitos hábitos e costumes da cultura gaúcha são heranças de hábitos e costumes do povo indígena, especialmente os da tribo Guarani, o que demonstra claramente a influência da cultura indígena na história e na cultura.

Palavras-chave: Índio. Gaúcho. Cultura. Tradição indígena.

O gaúcho é o tipo característico da campanha. É o nome que se dá ao homem do campo na região dos pampas e, por extensão, aos nascidos no Rio Grande do Sul. O termo gaúcho passou a se generalizar a partir de 1800. Até então, os nascidos no nosso Estado eram chamados continentinos ou rio-grandenses.O gaúcho surgiu da miscigenação entre o índio, o espanhol e o português, que viviam livres cuidando do gado no pampa gaúcho.

A cultura gaúcha, revestida de hábitos típicos e únicos da população, não deixa de apreciar todo e qualquer tipo de manifestação que auxilie na representação do povo gaúcho, não só através dos símbolos e da paixão pelo Estado intrínseca ao tradicionalismo, mas também na forma como os cidadãos gaúchos são educados no seio familiar. Todo sulista tem características típicas desde a estrutura física até o estilo da personalidade.

Jarbas Lima explica melhor,

> Aí está a estrutura da sociedade. Os componentes estruturais se revelam nos três planos: o dos valores (cultura), o das formas praticadas (instituições) e o dos papéis (a personalidade, que abrange a adaptação dos indivíduos ao grupo). Qualquer transformação na estrutura depende previamente de mudanças nos valores da sociedade. (LIMA, 2008, s/p).

Para desenvolver esta pesquisa, analisam-se os textos: "Chinoca", retirado do livro *Nós, os Gaúchos,* de Sérgius Gonzaga e Luiz Augusto Fischer, e "A lenda do primeiro gaúcho", de Barbossa Lessa, incluído em *Estória e lendas do rio Grande do Sul*. São Paulo: Livrarioa Literart Editora, 1960. Ao examinar essas produções, constata-se que muitos hábitos e costumes da cultura gaúcha são heranças de hábitos e costumes do povo indígena, especialmente os da tribo Guarani, o que demonstra claramente a influência da cultura indígena na história e na cultura.

O Conto "Chinoca", retirado do livro *Nós, os Gaúchos*, de Sérgius Gonzaga e Luiz Augusto Fischer, traz a história de uma índia (Mani) que leva um autêntico português (Miguél) para morar na mata, envolto a todos seus costumes, fazendo com que aos poucos, ele passe a adquirir sua cultura e a apreciar hábitos indígenas, como o chimarrão, o churrasco, o tabaco com o cigarro de palha, o banho de rio, beiju de farinha de mandioca, o milho em diversos pratos, a usar bombacha e poncho para se manter quente durante o inverno rigoroso do sul e também usar boleadeiras para caçar animais para alimentação, além do fogo de chão e rede. Miguel aprendeu tudo sobre a vida

guarani com Mani, mas “a vida junto a Mani ainda lhe traziam surpresas diária”, pois a cada dia se surpreendia com novas palavras da língua guarani. “Estes traços culturais, eram coisas das que jamais os seus antepassados açorianos, naquelas ilhas perdidas do Rio Atlântico, jamais haviam ouvido falar”.

“A lenda do primeiro gaúcho”, de Barbosa Lessa, em Estória e lendas do rio Grande do Sul, diz que um grupo de brasileiros pretende atacar um grupo de indígenas, os quais pretendem fazer de escravos. Mas os índios avisados pelas sentinelas da aproximação dos brancos montaram em seus cavalos, e armados com de flechas, boleadeiras e lanças, deixaram seus acampamento e rumaram para as coxilhas, para taticamente atacarem antes de serem atacados. Há uma batalha onde investiram sobre os brancos com suas armas e eles responderam com tiros de armas de fogo. Os índios acabam fugindo para não serem atingidos, e no caminho encontram um moço brasileiro ferido ao lado de uma jovem índia minuana. Os índios levam-no para sua tribo e tratam sua ferida para que seja sacrificado. Mas no dia de seu sacrifício, ele faz uma viola, e como os índios apreciam muito a música acabam não o matando. “E, assim, o brasileiro fica morando com os índios minuanos. Enamorado da jovem índia, casa-se com ela. E desta bela união, do elemento branco com o indígena, resultou o tipo desse homem extraordinário que se chama gaúcho”.

Fica clara a decisiva contribuição dos povos indígenas para a origem do gaúcho e da cultura gauchesca. Esta contribuição, embora abordada por pesquisadores e historiadores, não tem na sociedade sul-rio-grandense o reconhecimento que merece.

Aqui foram chegando espanhóis, castelhanos crioulos, portugueses, luso-brasileiros, negros (na condição de escravos) e açorianos, iniciando um intenso processo de miscigenação com os povos indígenas. Os Guaranis dispersaram-se pelo território sulino, juntamente com os Pampianos e mestiços, passaram a viver da arriar e preá do gado. Estes homens eram hábeis no manejo do cavalo, da boleadeiras e na doma em campo aberto. Portavam chiripá, bota garrão de potro, ponchos, lanças e facas.

Como seus antepassados índios eram nômades; chamavam suas companheiras ou amasias de sinucas; gostavam de dançar, jogar e dedilhar uma guitarra; trabalhando na lida campeira quanto tinham necessidade.

Mas se o gaúcho e o gauchesco – independente das concepções tradicionalistas que produzem e reproduzem uma “cultura inventada” – ganharam reconhecimento enquanto tipo humano de uma região, o mesmo não aconteceu com os índios, etnia básica na formação do gaúcho. A ocupação do rio Grande do Sul pelos colonizadores europeus foi trágica para os povos indígenas, pois grande parte da população nativa foi dizimada, os Guaranis e os Kaingang, que sobreviveram ao massacre das Guerras Guaraníticas ou a perseguições dos bugreiros, sobrevivem hoje em precárias reservas, em acampamentos improvisados ou nas ruas das cidades.

De acordo com pesquisadores da UFRGS, grande parte da população do Rio Grande do Sul apresenta hereditariedade indígena. Apesar desta realidade a cultura e o gene indígena, passaram séculos e se fazem presente nos gaúchos de hoje. Chiripá, amendoim, jacuí, faixa na cabeça, ibicuí, porogo, bota garrão de potro, ibirapuitã, paçoca de pinhão, pilão, abóbora, tupanciretã, anguera, laço de couro, vacacaí, cozido com mandioca, boitatá, rancho de pau a pique barreado, grito de sapucaí, fogo de chão, jaguar, milho assado, guri, taquarí, boleadeiras, pampa, pala, palheiro, churrasco, chimarrão, tatu, chácara, imembuí, chê, pelos duros, morenas da fronteira, herói e mito Sepé Tiaraju. Tudo isto é gaúcho, tudo isto e muito mais é legado indígena.

A indumentária possui amplo vocabulário, como por exemplo, a calça masculina de origem indígena, atualmente chamada de bombacha e antigamente chamada de chiripá.

> Na época colonial o homem se vestia baseado nas vestes européias, e quando chegou aqui, encontrou índios missioneiros que passaram a usar camisa e calções europeus, e uma peça indígena, o pala - bichará. A mulher usava um vestido longo e na cintura usava um cordão, já que os índios cavaleiros usavam o chiripá que era um retângulo de pano amarrado na cintura até o joelho e o Canapé que era um couro de boi que se usava nas costas, e que servia de cama. A mulher só usava o chiripá e colares (Orcelas, 1964).

Os primeiros militares gaúchos vestiam-se basicamente a européia, pois tinham dinheiro para se vestirem melhor. O traje feminino era bastante fino, usava meio branca e botinhas fechadas, vestidos longos de seda ou veludo, chalé, cabelos presos, sombrinha e leque. Neste período o chiripá é substituído, e seu formato modificado, se parece com uma fralda passada por entre as pernas, e adaptou-se ao cavalgar. Isso explica o fato de o chiripá primitivo ser de origem indígena e o chiripá farroupilha ser tipicamente gauchesco.

O ÍNDIO NA LITERATURA

A primeira focalização literária sobre os indígenas do Rio Grande do Sul foi realizada na mais estudada das epopéias brasileiras, *O Uruguai* (1769), do árcade mineiro José Basílio da Gama.

As temáticas que escolheu para suas obras narrativas, além da qualidade dos textos, impressionam pelo que Ivan Teixeira classifica como modernidade, ou seja, atualidade.

As consequências imediatas formam a guerra, a destruição das aldeias e a negação ao Brasil do território que hoje pertence ao Rio Grande do Sul, por força da derrota dos índios aos exércitos enviados por Portugal e pela Espanha.

Coletado (em 1902) e publicado graficamente pela primeira vez em *Lendas do Sul* (1913), de Lopes Neto, *o Lunar de Sepé* é esclarecedor da persistência dos sentimentos de indignação da população local frente à prepotência dos invasores possessores.

Em *Tema de Marcação*, poema de Luiz Coronel, o lunar é propositalmente confundido com “uma estrela”, para que o herói da resistência guarani fosse dissimuladamente identificado com Che Guevara.

Dizimadas as populações, incendiados os campos e as construções, abatendo definitivamente a moral, submetida à cultura, os ameríndios da região começam seu êxodo.

Assim nasce o índio-vago, o gaudério guarani.

É precisamente nessa situação que *O Continente*, de Erico Veríssimo, apanha a imagem do que viria a ser o personagem Pedro Missioneiro. A figura de Pedro Missioneiro é imagem representativa do índio do Rio Grande do Sul, na literatura.

Dela se gerou a figura do índio-vago. São empregadas ainda hoje e têm conotação elogiosa, de gaúcho original, livre, forte, bem aprumado, corajoso, etc.

O poder da palavra, segundo o poema *Ava-nheém* (p.16), de Luís Felipe Azevedo*, “é que mudou o destino dos aborígenes ancestrais dos gaúchos*.”

Sepé Tiaraju, romance dos Sete Povos das Missões, é a obra com que Alcy Cheuíche dá novo relevo ao herói histórico e mítico-lendário que até hoje anima o nativismo sul-rio-grandense. Luís Bugre é o título da novela. A carência da espécie literária novela em relação ao romance não permite ao autor análise aprofundada da malsinada história do personagem principal, que dá título à obra.

Não tivemos, no Rio grande do Sul, literatura indianista. Por literatura indianista, entende-se a produção literária romântica que procurou penetrar nas culturas aborígenes brasileiras e enaltecer-lhes valores e defender-lhes a dignidade.

O índio é, nessa literatura, o modelo do homem local, brasileiro, em alusão às diferenças entre as Américas e a Europa dominadora. No Rio Grande do Sul, o protótipo foi o gaucho, como, de modo geral, ainda o é. Na literatura sul-rio-grandense o gaúcho assumiu o lugar do índio.

O conto de base lendária *A Sala manca do Geral*, outro texto fundamental do acervo que nos legou Lopes Neto, pode ser lido como o Gênese dos gaúchos. Em Porto Alegre, talvez a mais marcante das lendas dos primeiros habitantes do local, seja a de Oferece. A narrativa, como muitas de origem Indígena, focaliza uma história de amor.

Em *O tatu*, de Donaldo Schüller, uma das imagens do tatu, o homem da toca, o submetido, é a do índio. *A guerra dos bugres* é uma narrativa produzida sob influxos do chamado de romance-reportagem, que vigorou, no Brasil, acentuadamente nos anos setenta e oitenta do século 20, é trabalho dos jornalistas Carlos Wagner, Humberto Andreatta e André Pereira. A obra pretende por um pouco de luz sobre a história do povo caingangue do rio Grande do Sul.

A literatura brasileira que focaliza o índio do Rio grande do Sul tem demonstrado constante preocupação com a condição dele e com a defesa de sua permanência como cultura e memória.

REFERÊNCIAS

GONZAGA, Sérgius. FISCHER, Luiz Augusto. **Nós, os Gaúchos**. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

LESSA, Barbosa. **Estória e lendas do Rio Grande do Sul.** São Paulo: Livraria Literart Editora, 1960.

JOBIM, José Luis. ***Formas de teoria: Cintos, conceitos, políticas e campos de força nos estudos literários.*** 2. Ed, Rio de Janeiro: Caetés, 2003.

AZEVEDO, Luís F. **Ava-nheém**. In: CCNRS. Livro de poemas e informações. [Libreto.] Uruguaiana: 180 Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul, 1998.

BARBOSA, Fidélis; AGIER, Michel. **Distúrbios identidários em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: Mana, 2001.

CATENACCI, Vivian. **Cultura Popular:** entre a tradição e a transformação. São Paulo: Paulo em Perspectiva, 2001.

COHN, Clarice. **Culturas em Transformação:** os índios e a civilização. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 2001.

Sites:
www.paginadogaucho.com.br.
www.ctg.gov.br
http://www.geocities.com/potreiro/mapasite/mtg.htm,

http://www.suapesquisa.com/o_que_e/cultura_popular.htm,

PROJETO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UPF: CONFLITOS E PERSPECTIVAS

Vinicius Miranda
Frederico Santos dos Santos
Giovana Henrich
Elizabeth Nunes Maciel
Maria Helena Weschenfelder
Renata Rescke do Nascimento

Desde março de 2008 o Ministério da Educação promove a obrigatoriedade da discussão da temática da educação das relações étnico-raciais especificamente dos grupos afrodescendentes e indígenas em todos os níveis de ensino, inclusive o superior. Isto, culmina na promoção de uma discussão científica com responsabilidade social sobre um assunto muito pertinente para a comunidade acadêmica e sociedade em geral. Portanto discutir estas questões muito mais do que uma necessidade jurídico normativa, é o atendimento de uma demanda dialética que há muito tempo vem sendo negligenciada dentro de nossa sociedade e consequentemente, dentro da universidade. Dentro do leque de vantagens que esta discussão pode resultar estão a construção de uma sociedade e universidade com mais equidade, justiça, desfazendo-se assim de estereótipos racistas e discriminatórios.

Neste contexto, percebe-se a necessidade iminente de colocar em pauta a discussão destas relações dentro da universidade. Cria-se então o Projeto de Extensão UPF e Movimentos Sociais: Desafio das relações étnico-raciais, que por sua vez visa o reconhecimento das culturas indígenas e negras por intermédio da articulação com os movimentos sociais. É fundamental então que lancemos um olhar amplo e perceptivo para com estes grupos, de modo que eles sejam reconhecidos como protagonistas de sua própria história. Desta forma, conta-se comMovimentos Sociais para que esta realidade possa ser colocada em pauta e discutida com o devido caráter e respeito.

Os negros e indígenas vêm, ao longo da história, sendo excluídos da sociedade por uma concepção de humanidade orientada por princípios racistas e discriminatórios (LAPLANTINE, 1988). Isto além de justificar, fortalece ainda mais a existência e a importância do projeto dentro da universidade e comunidade regional.

O projeto atua por meio do método dialético, reflexivo e participativo (BRANDÃO, 1999) junto as comunidades acadêmica, negra e indígena. Com essa metodologia foi possível chegar-sea uma leitura de realidade étnico-racial dentro da universidade, o que nos proporcionou uma certa aproximação com a comunidade que nos cerca. Esta leitura nos possibilitou a compreensão dos conflitos e tensões na implementação da educação das relações étnico-raciais. Toma-se num primeiro momento então o desafio de trazer esta questão para o debate e conduzi-la de maneira séria e efetiva para que faça refletir na comunidade em geral suas aspirações. Sabemos, pois, que para isto não podemos tratar as relações étnico raciais de uma maneira unilateral, na qual os sujeitos das comunidades sejam identificados somente como objetos das atividades de pesquisa e extensão. Pensamos as questões étnico-raciais, a partir de uma relação horizontal, em que sujeitos afrodescendentes e indígenas possam também ser protagonistas nestes espaços.

Não podemos aceitar que uma sociedade discrimine determinados sujeitos e grupos por questões étnico-raciais. Além disso, não podemos conceber que esta discriminação seja reproduzida reiteradamente na universidade. Por este ângulo a educação étnico-racial não pode ser entendida somente como uma temática a preencher os projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação, mas sim como uma forma de

compreender a pluralidade étnico-racial na formação universitária. Assim o projeto desenvolve-se, reconhecendo as dificuldades deste caminho porém enfrentando-as e buscando diminuí-las cada vez mais à proporção em que os efeitos da discussão começam a aparecer.

Abordar as relações étnico-raciais na UPF é um desafio que circunscreve toda a comunidade acadêmica, bem como dar visibilidade a condição na qual se encontram os grupos indígenas e negros na sociedade brasileira. Com este projeto nos desafiamos a promover as culturas negras e indígenas na universidade. Contudo, os desafios perpassam a dimensão acadêmico-científica, dizem respeito as condições socialmente estabelecidas. No projeto de extensão, ao longo deste ano, procuramos pensar a universidade como um território híbrido. A UPF precisa assumir sua condição de universidade da e na comunidade. Neste sentido, é fundamental pensar a universidade como um território étnico-racial negro e indígena.

As ações desenvolvidas, nos vários âmbitos da universidade, guardada as devidas especificidades, nos permitem afirmar que a comunidade acadêmica colocou em pauta as relações étnico-raciais. Porém, grande parte destas ações ainda concebe os grupos indígenas e negros como objetos de extensão e pesquisa. A lógica da ciência como detentora do conhecimento, ainda reside em nossa comunidade acadêmica. Por isso, pretensamente, estaríamos melhor habilitados para falar em nome dos grupos indígenas e negros do que os próprios.

> Quanto mais eu me meto no esforço de reconstrução nacional desses países, quanto mais eu me molho nas águas da reconstrução, tanto mais eu descubro o óbvio: quão difícil é realmente reconstruir uma sociedade! Criar uma sociedade nova, que vai gerar um homem novo e uma mulher nova! E aí a gente percebe, na verdade, com isso não tem nada que ver com mecanicismos, que não tem nada ver com espontaneísmo, nem tampouco com voluntarismo. Mas pelo contrário, isso demanda uma consciência política clara, que se vai clarificando mais na práxis política, fora da qual não há caminho, eu creio. (FREIRE, 2003, p.43)

O desafio é pensar os grupos indígenas e negros como protagonistas no território da universidade. Isto significa compartilhar saberes e abrir mão de certezas etnocêntricas (ROCHA, 1984). Nesta busca, a extensão universitária cumpre um papel relevante, pois busca contribuir significativamente para a mudança da sociedade brasileira (FORPROEXT, 2001). Dar voz a estes grupos na universidade é um desafio, haja vista a singularidade destas discussões.

Este projeto coloca em pauta realidades com dimensões múltiplas. Por isso, percebemos o quão complexa torna-se a territorialização desta temática que traz consigo demandas oriundas de dois grupos que, tradicionalmente, não dialogam. Por um lado, há a necessidade de oportunizar aos sujeitos da comunidade acadêmica a educação das relações étnico-raciais afrodescendentes e indígenas, a partir das várias dimensões de suas culturas. Por outro lado, observamos que as condições de vida e oportunidades destes grupos clamam por políticas públicas com vistas a emancipação social. Estes dois lados, que não são divergentes, mas complementares, precisam dialogar.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – Forproex. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia*:*** saberes necessários à prática educativa. Petrópolis: Vozes, *2003*.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ROCHA, Everardo Guimarães**. O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.